

Reader für das Fachseminar Spanisch

kompakt-praxisnah-aktuell

VERFASST UND ZUSAMMENGESTELLT VON HELLA KLINK UND PETRA SCHATTSCHNEIDER
FACHLEITERINNEN FÜR SPANISCH AM STUDIENSEMINAR FÜR LEHRÄMTER AN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN
JÜLICH UND LEVERKUSEN

Inhaltsverzeichnis

- 0 Anfangsinformationen und Themen des Fachseminars Spanisch (erstes Halbjahr)
 - 1 Allgemeines zu Spanisch als spät einsetzender Fremdsprache
 - 2.1 Wichtige Planungsschritte und –elemente
 - 2.2 Das schriftliche Unterrichtskonzept
 - 2.3 Leitfragen für die Planung
 - 2.4 Beispiel für Unterrichtsentwurf
 - 2.5 Einfache Strukturierungsmöglichkeiten für Unterrichtsstunden
 - 3.1 Phasenmodell für die Texteingführung im Spanischunterricht des ersten Lernjahres
 - 3.2 Varianten der Semantisierung
 - 3.3 Beispiele für den Nachweis des Textverständnisses
 - 3.3.1 Variante 1
 - 3.3.2 Variante 2
 - 3.3.3 Variante 3
 - 3.3.4 Variante 4
 - 3.3.5 Variante 5
 - 3.4 Verzahnung von Planungselementen konkret
 - 3.5 Ein Fallbeispiel zur Notwendigkeit der Schwierigkeitsanalyse –Antizipation der zu erbringenden Teilleistungen
 - 3.6 Sprachliche Übungen
 - 3.7 Hausaufgaben im Anfangsunterricht
 - 4 Grammatik im Spanischunterricht
 - 4.1 Methodische Grundlagen des kommunikativ ausgerichteten Grammatikunterrichts
 - 4.2 Phasenmodell zur Grammatikeinführung im Spanischunterricht ab Jg.11
 - 4.2.1 Weitere Phasen der Arbeit mit dem neuen grammatischen Stoff im Sinne eines Spiralcurriculums
 - 4.2.2 Verknappter Phasenplan zum Erwerb grammatischer Kenntnisse
 - 5. Hinweise zur Arbeit mit Lehrwerken auf der gymnasialen Oberstufe Lektionsarbeit
 - 5.1 Checkliste für die Arbeit an fabrizierten Lehrbuchtexten (vgl. auch 2.3)
 - 5.2 Methoden für einen lernerbezogenen Zugriff auf Lektionstexte
 - 5.3 Untersuchung von Lektionstexten in unterschiedlichen Lehrwerken und Hinweise zur zielgruppengerechten und lernzielorientierten unterrichtlichen Behandlung
 - 5.3.1 Analyse und Hinweise zur Bearbeitung von Anfangslektionen
 - 5.3.2 Beispiele aus dem Studienseminar Bonn
- Anhang Kurzbibliographie nach Schlagworten

0 FACHSEMINAR SPANISCH: ANFANGSINFOS

I. Themen des ersten Ausbildungshalbjahres im Fachseminar Spanisch

- Struktur, Organisation der Ausbildung: Buchberichte, Experten, Portfolio ...
- Die Bereiche des Fachs: integrierter Sprach-, Sach- und Methodenunterricht
- Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung als Lerninstrument
- Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 11
 - Allgemeine Prinzipien
 - Texteingführung im Anfangsunterricht
 - Konzeption einer Einzelstunde
 - Aufbau einer Teilsequenz für die Jahrgangsstufe 11
 - Stellenwert des Lehrwerks
- Das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit: *hablar español en clase*
- Planung einer Einzelstunde (Phasierung, didaktische Reduktion, didaktischer Schwerpunkt einer Stunde, schriftliche Planung)
- Inhalts- und Fertigungsorientierung: *comprensión oral, comprensión lectora, interacción oral, expresión escrita*
- Wortschatzarbeit
- Grammatikunterricht – Rolle der Strukturen im Sprachlernprozess
- Elemente des handlungsorientierten Unterrichts: Konstruktivismus – authentische Materialien – *actividades* im Spanischunterricht
- Sequenzplanung in der Qualifikationsphase: Inhaltsorientierung, Progression, Wissenschaftsorientierung, Methodenkompetenz
- Lehrerfunktionen Diagnostizieren und Beurteilen: Klausuren: Erstellungsprinzipien, Korrektur und Bewertung...

II. Seminarübergreifende Veranstaltungen im 1. Ausbildungshalbjahr

Kompaktseminar: Konzeption und Korrektur von Klausuren (in Kooperation der FS Spanisch Bonn, Jülich, Köln, Leverkusen und Vettweiß; Termin kurz nach den Sommerferien 2007)

III. Basisliteratur

Erlasse für das Fach Spanisch (Ritterbachverlag Frechen)

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Spanisch, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2000

Richtlinien und Lehrpläne Spanisch Gymnasium Sekundarstufe I, hg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1993

Richtlinien Spanisch –Gymnasiale Oberstufe, hg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen²1982

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule – Spanisch, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1999

FACHDIDAKTISCHE BASISLITERATUR

Bausch, K.-H./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel³1995

Buchloh, Ingrid et al. (Hg.), *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung — Praxis — Theorie*. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstages, Tübingen 1996

Leupold, Eynar, *Französisch unterrichten*, Seelze-Velber 2002

Timm Johannes-Peter (Hg.), *Englisch lernen und lehren*. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 1998

Voigt, Burkhard (Hg.), *Spanischunterricht heute*. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik, Bonn 1998

www.spanischdidatik-klink.de www.learnline.de www.elpaís.de

IV. ARBEIT IM FACHSEMINAR

Bitte beginnen Sie mit einem **Portfolio** in Form eines Ordners. Das Portfolio enthält Ihre laufenden Projekte, Ihre Pläne, Ihre Skizze zum Lehrerleitbild, Ideen, mögliche und / oder erprobte Unterrichtsmethoden, interessante und Ihnen für den Einsatz im Spanischunterricht geeignet erscheinende Texte, wie z.B. Gedichte, Kurzgeschichten, Cartoons und andere Materialien zu Unterrichtsreihen. Den Aufbau und die Schwerpunkte des Portfolios bestimmen Sie.

Empfehlenswert ist darüber hinaus ein **Lerntagebuch** für Sie persönlich, in dem Sie Ihren individuellen Weg der Professionalisierung dokumentieren und reflektieren sowie Schwerpunkte für individuellen Beratungswünsche zu entwickeln.

Freude am Lesen als didaktische Kategorie wird im Fachseminar gepflegt, indem möglichst oft in den Fachsitzungen ein **Buchbericht** angeboten und ins Lonet [bitte melden Sie sich an!] gestellt wird. Im Verlauf der Ausbildung sollte jedes Seminarmitglied mehrere Buch- bzw. Literaturberichte herstellen, um den Lektürekanon zu erweitern und zu aktualisieren. (Eine DIN-A-4 Seite mit einer kurzen Inhaltsangabe, Themenschwerpunkten und einer Bewertung zur Eignung, Jahrgangsstufe, Lerngruppe).

Falls Sie die Schriftliche **Hausarbeit** im Fach Spanisch schreiben möchten, sind Vorgespräche im Herbst 2007 sinnvoll.

Die **Fachseminarsitzungen** werden auch als Modell von Unterricht genutzt und von einzelnen Seminarmitgliedern oder im Team mit der Fachseminarleiterin vorbereitet und moderiert. Die unter I. genannten Themen sind als eine offene Angebotsliste zu verstehen, die je nach Bedarf modifiziert werden kann.

V. FACHAUSBILDUNG AN DER SCHULE

Sie hospitieren und unterrichten in allen Stufen (auf der Spracherwerbs- und Qualifikationsstufe). Nach der Einstiegsphase im Februar sollten Sie schnell den Einstieg in den Ausbildungsunterricht finden. Ein Wechsel der Lerngruppen ist in etwa mit dem jeweiligen Ende der Ausbildungsabschnitte sinnvoll. Jeder der drei Ausbildungsabschnitte im ersten Ausbildungshalbjahr umfasst etwa sechs Wochen. Da ab dem 2. Ausbildungshalbjahr Kollisionen zwischen selbständigem Unterricht und dem Ausbildungsunterricht wahrscheinlich nicht zu vermeiden sind, ist es empfehlenswert, Lerngruppen mit hoher Stundenzahl im 1. Ausbildungshalbjahr zu unterrichten.

Die Spezifika des Faches Spanisch – wenige Kurse, wenig Lehrkräfte, nur an einer der vier Ausbildungsschulen Angebote in der Sek. I. – machen es bisweilen notwendig, die Ausbildungsabschnitte flexibel zu handhaben oder auch an anderen Schulen zu hospitieren und zu unterrichten (Möglichkeit der Teilabordnung). Eine entsprechende rechtzeitige Absprache mit der Fachleiterin ist in jedem Fall nötig. Nutzen Sie alle Möglichkeiten zur Hospitation bei allen Lehrkräften!

Im Ausbildungsprozess wird das Spektrum der Lehrerfunktionen und Kompetenzen im gesamten Feld der beruflichen Handlungsfähigkeiten angesprochen. Um die entsprechenden Qualifikationen systematisch aufzubauen, werden in den einzelnen Ausbildungsphasen unterschiedliche Akzentuierungen vorgenommen. Im ersten Ausbildungshalbjahr liegt der Schwerpunkt auf der Lehrerfunktion „Unterrichten“. Im Hinblick auf den selbständigen Unterricht wird gleichwohl auch das Beurteilen und Bewerten mit berücksichtigt.

Im 1. und 4. Ausbildungshalbjahr bieten sich **Gruppenhospitationen (Studententage)** als Ausbildungsinstrument in besonderer Weise an, da sie Teamarbeit, Offenheit, Experimentierfreude und gemeinsame Reflexion und Beratung mit der thematisch-inhaltlichen Arbeit

verknüpfen. Es ist vorgesehen, dass jedes Seminarmitglied sich an der Planung, Durchführung und Reflexion mindestens eines solchen Studientags beteiligt.

Darüber hinaus fordert die OVP **Unterrichtsbesuche** durch die Fachleiterin und die Hauptseminarleitung. Um eine kontinuierliche Beratung und Begleitung zu gewährleisten, sollten die Unterrichtsbesuche nach Möglichkeit gleichmäßig verteilt werden, z.B.

1. Hj: 1 Gruppenhospitation und 1-2 (je nach Länge des ersten Schulhalbjahres) Unterrichtsbesuche bis zu den Sommerferien.

2. Hj: 2 UB im BdU (vor und nach den Herbstferien). Bis zum PEG sollten drei Unterrichtsbesuche absolviert sein.

3. Hj: 2 UB, ein Besuch im Fortgeschrittenenunterricht (vor und nach den Osterferien); ggf. ein weitere UB nach den Sommerferien.

Mindestens 3 Unterrichtsbesuche finden in der Qualifikationsstufe **12** oder **13** statt, davon einer, sofern an Ihrer Ausbildungsschule vorhanden, in einem LK. Bitte beachten Sie eine möglichst große **Bandbreite** bei der Auswahl der Themen für die Unterrichtsbesuche: Spracharbeit im Anfangsunterricht, Umgang mit Literatur, Sachtexten, Hörverstehen, Gesprächsführung etc. Die Anlage einer **Unterrichtsskizze** (ca. 2-3 Seiten plus Verlaufsplan) wird im 1. Halbjahr Thema einer Veranstaltung sein.

Im Verlauf der ersten beiden Ausbildungshalbjahre werden **Unterrichtsteilsequenzen** (Reihen) zur praktischen Durchführung zusammengestellt. Auf Wunsch der Fachgruppe kann im Seminar ein Seminarordner Spanisch angelegt werden.

Die Durchführung eines **Unterrichtsprojekts** ist in den Richtlinien verankert und daher auch notwendiger Teil Ihrer Ausbildung an der Schule. (Beispiele: Einführung des Europäischen Portfolios handeln, eine externe Prüfung, ein fächerverbindendes Projekt mit einer/m MitreferendarIn, ein *e-mail*-Projekt mit einer Klasse im Ausland, Vorbereitung und Teilnahme an einer Studienfahrt, ein Austauschprogramm, etc.) Die Mitarbeit an einem Projekt sollte dokumentiert werden. Dieses Projekt kann auch die Grundlage für die Hausarbeit sein.

Da Sie keine Ausbildungslehrerbeurteilungen für den selbständig erteilten Unterricht erhalten, ist es sinnvoll, einen **Praxis-Reflexionsbericht** spätestens am Ende eines Halbjahres zu erstellen, der mit einer Grundlage für die Würdigung Ihrer Unterrichtsarbeit sein kann.

Um auch Ihre Kompetenzentwicklung bezogen auf die Lehrerfunktion „**Beurteilen**“ fördern zu können, werden i.d.R. von Ihnen erstellte, korrigierte und beurteilte Klassenarbeiten bzw. Klausuren mit den Fachlehrkräften diskutiert und der Fachleiterin vorgelegt.

VI. BEURTEILUNG

Die Beurteilung im Rahmen des Gutachtens der Fachseminarleiterin erfolgt auf der Basis

- der Unterrichtsbesuche
- der Arbeit im Fachseminar
- der Unterlagen aus der Arbeit an Schule und Fachseminar (Unterrichtsreihe, Buchberichte, Portfolio, Reflexionsberichte, korrigierte Klassenarbeiten und Klausuren, Moderation von Sitzungen etc.)

VII. ORGANISATION

Fachseminarsitzungen sind Seminarveranstaltungen. Die Teilnahme ist Pflicht. Wenn schulische Veranstaltungen mit Ausbildungsveranstaltungen kollidieren, wird dies der Fachleiterin per e-mail rechtzeitig mitgeteilt, und es müssen individuelle Regelungen gefunden werden. Entschuldigungsverfahren: Krankmeldungen bitte grundsätzlich an das Seminar und per e-mail an die Fachleiterin.

Bitte geben Sie den jeweils gültigen **Stundenplan** bei der / dem AKO, dem Seminar und der Fachleiterin ab und markieren Sie: Hospitation, BdU, AU.

1 ALLGEMEINES ZU SPANISCH ALS SPÄT EINSETZENDER FREMDSPRACHE

(auf der Grundlage von Auszügen aus der Lehrbuchrezension von Dr. Ingeborg Christ, in HISPANORAMA 103 Februar 2003, S. 144 – 146)

„Die Schulfremdsprache Spanisch hat ihre weiteste Verbreitung als neu einsetzende Fremdsprache in Jahrgangsstufe 11 gefunden. Dieser Anfangsunterricht wendet sich an Lernende, die sich durch ein besonderes Fremdsprachenprofil auszeichnen. Als Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe erfahren sie in ihren anderen Fächern Anregung zu wissenschaftspropädeutischem, das heißt selbstständigem, problemlösendem, kreativem und konstruktivem sowie auch kooperativem Arbeiten, und sie bringen diese Erwartungen und Kompetenzen auch in den neu einsetzenden Spanischunterricht ein. Kennzeichnend ist vor allem, dass ihr Sprachlernverhalten geprägt ist durch vorausgehende Lernerfahrungen in aller Regel aus zwei, vielfach aus drei Fremdsprachen. Das bereits erworbene Sprachwissen und die Sprachlernstrategien sind im Anfangsunterricht der neuen Sprache bewusst zu machen, zu nutzen und weiter zu entwickeln, nicht zuletzt, um den Sprachlernprozess in den nur drei zur Verfügung stehenden Schuljahren bis zum Abitur auch ökonomisch zu gestalten. Als junge Erwachsene sind sie an Inhalten interessiert, die ihr Weltwissen betreffen, und bringen bereits Vorstellungen und Kenntnisse aus dem Erdkunde- und Geschichtsunterricht über Spanien und Lateinamerika in den Spanischunterricht ein.“

Ein Lehrbuch, das dem hier gezeichneten Bild eines zeitgemäßen Spanischunterrichts entspricht, ist so konzipiert, dass es sich an den Interessen und Bedürfnissen der jugendlichen Lernenden orientiert und deren Lernvoraussetzungen und Lernverhalten berücksichtigt. Stichworte sind "auténtico", "actual" und "autónomo". Die Lerneinheiten sind als thematisch zusammenhängende Module gestaltet.

1. **Authentizität:** Von der ersten Lerneinheit an wird Sprache im Zusammenhang vielfältiger authentischer Texte und Materialien vermittelt. Folgende Textformate sind in besonderer Weise geeignet:
 - **Sach- und Gebrauchstexte** (auch mit Bildimpuls)
 - o Printmedien: Zeitungstexte, Zeitungsanzeigen, Kontaktanzeigen (*amigos por carta*), Steckbrief/ *ficha personal*, *entrevista*, *testimonios*; Leserbrief; Rätsel, Horoskop und Psychotest; Werbetexte, Touristeninformation; enzyklopädische Einträge/ Lexikonartikel
 - o Internettexte
 - o geographische Karten, Statistiken
 - o Fotos, *historieta*
 - o im Zusammenhang historischer Ereignisse auch kurze Auszüge aus älteren Quellen und Zeitleisten.
 - **Medial vermittelte Texte:** landeskundliche Videos; Wetterbericht, Filmausschnitte (spanisches Fernsehen, Kinofilme), *canciones*, Hörtexte, Musikclips
 - **Literarische / lyrische Texte:** (Jugend-)Romanausschnitt, *trabalenguas*, Kinderreime, Gedichte

Authentizität wird auch durch Aufgaben erreicht, die außerschulische Kontakte anregen (E-Mail, Fernseh- und Radioprogramme). Hierzu zählen insbesondere Anschriften und Internet-Adressen, unter denen *canciones*, Filmauszüge sowie Web-Seiten von Städten oder Künstlern als Materialien zum Hören und Hör-Sehen zugänglich sind.

2. **Aktualität:** Die Themen und Inhalte sind zeitgemäß und an den Erwartungen von Lernenden der Stufe 11 orientiert. Anhand von Beispielen aus dem Leben junger Erwachsener (z.B.

Studierende, jugendliche Sänger) stellen sie Phänomene des kulturellen Lebens vor. So werden Anlässe für interkulturelles Lernen und differenzierte Betrachtung auch der eigenen Wirklichkeit geschaffen.

Mit Blick auf die Funktion des Jahrgangs 11 für das Zentralabitur vermitteln sie exemplarische Einblicke in Regionen Spaniens und Lateinamerikas (v.a. Andalucía, Cataluña, Madrid bzw. ein Land Lateinamerikas) und thematisieren wichtige historische Ereignisse, v.a. die Entdeckung Amerikas.

3. **Autonomie:** Um die Lernenden zur Reflexion ihres Lernprozesses und zum entdeckenden Lernen der neuen Sprache anzuleiten, legt ein oberstufengemäßes Lehrwerk in diesem Bereich einen besonderen Schwerpunkt und bietet abwechslungsreiche Aufgaben und Übungen an. „Unter Rückgriff auf Lernerfahrungen aus anderem Sprachunterricht erkennen sie zielsprachliche Gesetzmäßigkeiten, bilden und überprüfen Hypothesen über grammatische Regeln. Strategien des Vokabellernens und -behaltens werden bewusst gemacht, Verfahren der Textentschlüsselung erworben und in systematischen Schritten Formen der Präsentation in kurzen gegliederten Referaten eingeübt.“ Die Konzeption der Aufgaben regt selbständiges wie kooperatives Arbeiten (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) an und fordert zu fachübergreifender Projektarbeit auf. Als wichtige Voraussetzung für das selbstständige Sprachenlernen wird kontinuierlich der Umgang mit dem grammatischen Anhang sowie einem zweisprachigen Lexikon eingeübt.

Prinzipien des zeitgemäßen Lehrwerks für Spanisch als spät einsetzende Fremdsprache

Die Inhalte der Jahrgangsstufe 11 sind in einem Band so anzulegen, dass in einem Schuljahr der sprachliche Grundkurs (*Imperfecto/indefinido, gerundio, verbos irregulares, impersonales...*) abgeschlossen werden kann. Die Module bilden inhaltlich zusammenhängende und in sich abgeschlossene Einheiten, in deren Zusammenhang „die sprachlichen Inhalte, die thematischen Aspekte, die Übungsformen und die grammatischen Strukturen im Sinne des integrierten Sach-, Sprach- und Methodenunterrichts“ vermittelt werden.

Die Verknüpfung von Konstruktion und Instruktion regt die Eigentätigkeit der Lernenden an; zugleich wird in geplanter Folge über die einzelnen Module hinweg der Aufbau von Lernstrategien angestrebt (s.o., Autonomie). Die Lernfortschritte in den Bereichen des Faches – Sprachkenntnisse und -fertigkeiten, interkulturelles Lernen und soziokulturelles Wissen, Arbeitsmethoden und -techniken und Umgang mit Texten und Medien – erfolgen in diesem integrierten Lernprozess.

Selbstständigkeit wird gefördert durch

- Hilfestellungen zu den Schwerpunkten des Fertigkeitstrainings (Lesen – Hören – Schreiben – Präsentieren),
- einen "Apéndice gramatical", der auf den selbstständigen Umgang mit einer spanischen Grammatik vorbereitet,
- Vokabelübersichten, die die Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch ergänzen,
- Arbeiten mit den Kompetenzstufen des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" des Europarates, wodurch die Lernenden ein Instrument zur Selbsteinschätzung und zur Formulierung von Zielen für den Spracherwerb erhalten.

„Drei für die Oberstufenarbeit zentrale Schwerpunkte sind von Anfang an bestimmend: Systematische Hinführung zu selbstständiger Texterschließung (die durch Einbezug von Filmauszügen auch elementare Medienkompetenz einschließt), Entwicklung von Schreibkompetenz zum Verfassen von Texten, konsequenter Auf- und Ausbau der Kompetenz zur Präsentation von Sachverhalten in Form von Kurzvorträgen bis hin zu kleinen Referaten.“

Zur Konzeption eines Lehrwerkes für den spät einsetzenden Spanischunterricht

Die Auswahl und Progression der Themen und Unterrichtsinhalte für das erste Halbjahr des Spanischunterrichtes orientiert sich an den Prinzipien der Sequenzplanung, so wie sie im Lehrplan Spanisch und in den Aufgabenbeispielen dargelegt sind. Die Planung der thematischen, sprachlichen und methodischen Progression berücksichtigt die Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für das Zentralabitur.

Die Auswahl der soziokulturellen Inhalte für den GK 11 geht aus von Themen mit deskriptivem Charakter (etwa: Vermittlung von Orientierungswissen/ Landeskunde), in deren Zusammenhang grundlegende Elemente der spanischen Sprache und elementare Kommunikationssituationen vermittelt werden (Sprechen über Personen, eine spanische oder lateinamerikanische Stadt, die eigene Stadt). Gleichzeitig werden der Erwerb von Lese- und Erschließungsstrategien, die Reflexion des Sprachlernens (z.B. "Estrategias para aprender el vocabulario") sowie Präsentationstechniken angebahnt.

Lernförderlich ist es, der Interessenslage Jugendlicher entsprechend die Musik- und Filmwelt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die Integration von Szenen aus dem spanischen Fernsehen, von DVDs und aus Filmen regt zum Sprechen an und weitet den Blick auf Fragen der Motivation junger Menschen im Allgemeinen. Zudem bietet dieses Verfahren schon im Anfangsunterricht die Möglichkeit, Methoden des Hör-Sehverstehens einzuüben.

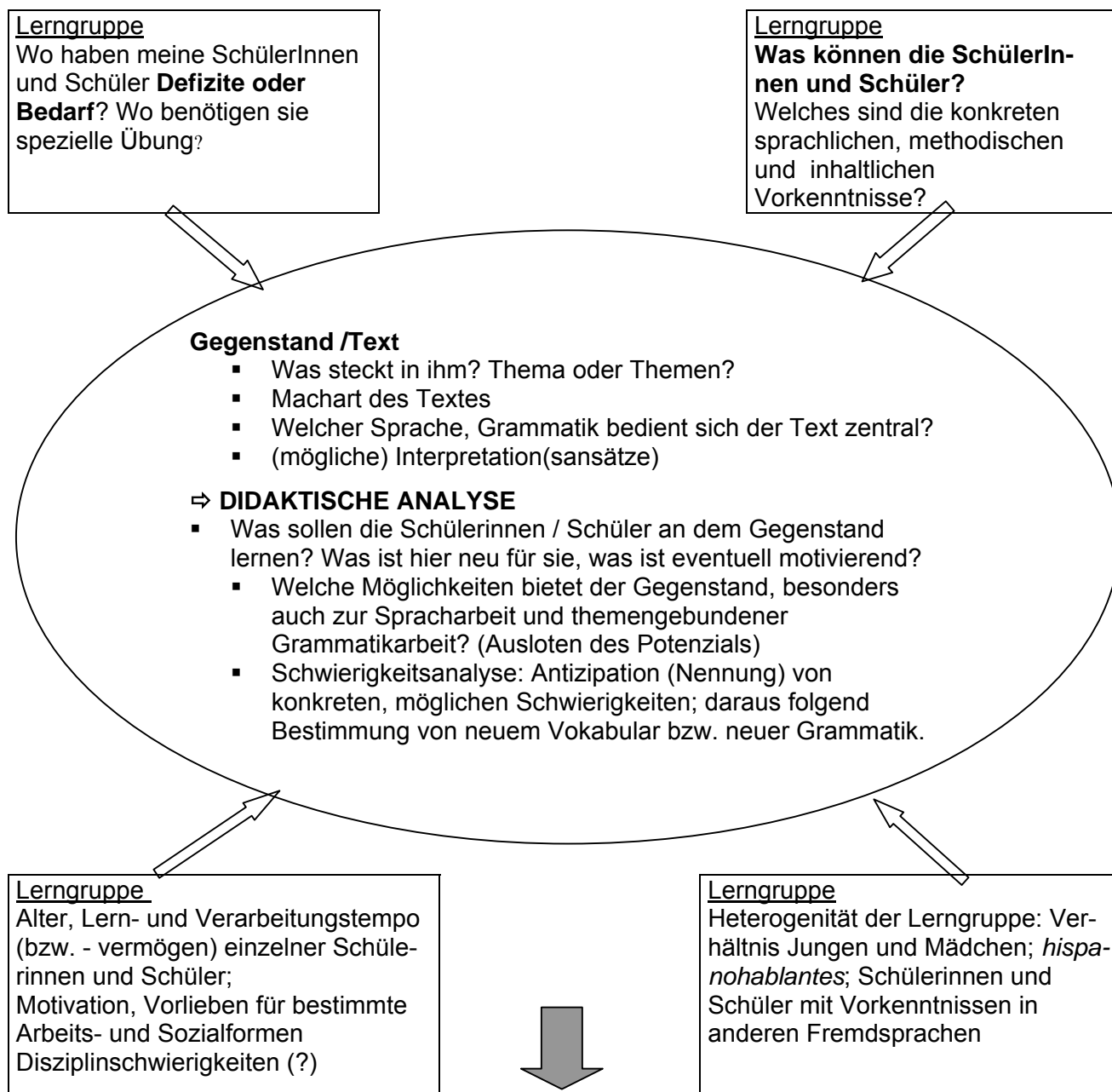
Ebenfalls im 1. Halbjahr der Stufe 11 bzw. zu Beginn der 11.2 bietet sich eine grundlegende Einführung in eines der Themen des Zentralabiturs an; beispielsweise ein Modul zu Cataluña (vgl. „La diversidad cultural, política y lingüística en España – La pluralidad lingüística y sus reflejos en la sociedad“). So werden Sprachkompetenzen und Strategien in einem landeskundlichen Schwerpunkt entwickelt, der evtl. auch die Bedeutung des Tourismus für Spanien und Europa in den Blick nimmt. Im Bereich der Methodenschulung werden die Schülerinnen und Schüler durch Einführung in den Umgang mit einem zweisprachigen Lexikon auf weiterführende Eigenlektüre vorbereitet.

Die Behandlung der beiden Großphänomene der spanischen Grammatik, der *tiempos del pasado* und des *subjuntivo*, erfolgt im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11. In idealer Weise gelingt die Vermittlung des "imperfecto" und des "indefinido" im Rahmen eines historischen Themas, z.B. mit der Darstellung des Alltagslebens bei den präkolumbinischen Kulturen in Kombination mit der Entdeckung Amerikas. Als thematische Kontexte für Module, in denen der *subjuntivo* organisch entwickelt und eingeübt werden kann, bieten sich an die Themen "Amor y desamor" im Zusammenhang von Illustriertentexten über Beziehungen zwischen Mann und Frau oder „Estamos hartos“, einer Zeitungsrubrik in El País, in der Leser ihre Meinung "hinausschreien" können.

Auf diese Weise lässt sich die Forderung der modernen Fremdsprachendidaktik realisieren, Grammatik im Textzusammenhang zu vermitteln und Sprachverwendung in funktionalen inhaltsbezogenen Zusammenhängen einzuüben. Grammatik erscheint dabei als Hilfsmittel, inhaltsvolle Inhalte zu erschließen und zu vermitteln, gleichzeitig werden Einsichten in Gesetzmäßigkeiten vermittelt und Sicherheit in der Anwendung der Formen angestrebt.

„Fazit: Dem Fremdsprachenlernen sind in den letzten Jahren neue Aufgaben zugewachsen: Es soll auf lebensbegleitendes Lernen vorbereiten und zu Mehrsprachigkeit beitragen, Authentizität der Sprache und Anwendung, in lebensbezogenen Situationen gewährleisten, Begegnung mit Sprechern der anderen Sprache direkt und über Medien sowie interkulturelle Handlungskompetenz fördern, Selbstverantwortung für den Lernprozess stärken und durch Hinführung zur Selbstevaluation einen Beitrag leisten zur Qualitätsentwicklung und –sicherung des Fremdsprachenlernens. [...]“
modifiziert nach *Ingeborg Christ*

2.1 WICHTIGE PLANUNGSSCHRITTE UND –ELEMENTE



Reduktion und Schwerpunktsetzung

Was genau will ich in der Stunde behandeln?

Worauf konzentriert sich die Behandlung des Gegenstandes in dieser Stunde und warum?

Wo liegt daher das Zentrum der Spracharbeit?

Wie gestalte ich die Planung der Behebung von Schwierigkeiten?

Stundenziel (themenorientiert, inhaltsorientiert)

Die SchülerInnen sollen, indem sie

+ Feinziele auf den Ebenen der Bereiche des Faches:

- sprachlicher (Vokabular, Strukturen, Grammatik)
- methodischer (Präsentieren, Suchen von Schlüsselwörtern, Arbeit mit dem Wörterbuch, ...)
- inhaltlicher Art (Wissenszuwachs; interkulturelles Lernen)

2.2 DAS SCHRIFTLICHE UNTERRICHTSKONZEPT

1. **Vorspann** mit allen notwendigen formalen Angaben
 - Name der Referendarin/ des Referendars
 - Name der Ausbildungsschule
 - Datum, Klasse, Raum
 - Unterrichtsbeginn, -ende
 - Fach
 - Name der Ausbildungslehrerin/ des Ausbildungslehrers sowie der Fachleiterin
 - Thema der Unterrichtsreihe und der aktuellen geplanten Unterrichtsstunde, gegebenenfalls der vorhergehenden und der nachfolgenden Stunde
 - Ziel(e) der Reihe und Ziel(e) der Stunde.

2. **Schwerpunktsetzungen**

OVP und VVO verlangen eine kurzgefasste Darstellung der didaktischen Schwerpunkte (1), des geplanten Verlaufs (2) und der Ziele des geplanten Unterrichts beziehungsweise Vorhabens (3), dabei sollen Begründungszusammenhänge in der Regel mündlich erläutert werden. Die Darstellung der Planungsschwerpunkte muss von der Lehramtsanwärterin/ dem Lehramtsanwärter verantwortet werden.

 - **Prinzip der Relevanz** statt vollständiger Berücksichtigung aller Planungselemente
 - Im Rahmen der Ausbildung ist jedoch darauf zu achten, die Zielperspektiven der Unterrichtsplanung sukzessive zu erweitern und einseitige Schwerpunktsetzungen zu vermeiden (vgl.: ausbildungsdidaktische Funktion des Unterrichtskonzepts).
 - zur Beurteilung der intendierten **Lernprogression** sind Lernzielangaben zur Stunde und zur Reihe sowie ein detaillierter Plan des Stundenverlaufs unverzichtbar.
 - Der **Verlaufsplan** soll den vorgesehenen Lernprozess der Lerngruppe in seiner zielgerichteten Strukturierung skizzieren. Als Strukturskizze ist er das Ergebnis eines Klassifizierungsprozesses und folgt eindeutigen Kategorien. Er soll insbesondere informieren über die Elementarisierung und lerneffiziente sukzessive Entfaltung des Unterrichtsgegenstandes, über zugeordnete Medien, Sozial- und Aktionsformen sowie über angewandtes oder intendiertes methodisches Wissen der Schüler (vgl.: ausbildungsdidaktische Funktion des Unterrichtskonzepts).
 - **Umfang**: Die schriftliche Planung soll nicht mehr als drei bis vier Seiten umfassen. Hinzu kommen alle unterrichtlich relevanten Quellen und Materialien.
 - Die hier getroffenen Regelungen gelten auch für **die schriftlichen Planungen zu den unterrichtspraktischen Prüfungen gem. § 59 (5) OVP und 59,5 Abs. 2 VVO**.

3. **Funktion des Unterrichtskonzeptes**

lenkt die Aufmerksamkeit des Beobachters auf die unterrichtlich intendierten Schwerpunkte und dient der Reflexion. Es ist Grundlage eines Gesprächs, in dem Planung und Durchführung des Unterrichts in größeren didaktischen und methodischen Zusammenhängen erörtert werden.

 - **Reflexionshilfe** über den durchgeführten Unterricht und **unterrichtliches Steuerungsinstrument**
 - insbesondere der Verlaufsplan bietet Kategorien für die Strukturierung, Wahrnehmung und Evaluation des eigenen Unterrichts.
 - **Mittel der Gestaltung der Lernprozesse** durch Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden. Es spiegelt eine Gesamtplanung wider, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist, was im einzelnen Folgendes bedeutet:
 - › Orientierung am Unterrichtsgegenstand: Didaktische Reduktion, Schwerpunktsetzung und mediale Realisierung
 - › Orientierung an den Lehr-/Lernprozessen: Zielgerichtete Strukturierung des Unterrichts unter Berücksichtigung der gruppenspezifischen Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen sowie unter Berücksichtigung der Lernprogression und der Prinzipien der Lehr-/Lernorganisation

- › Methodenorientierung: Methoden der Vermittlung unter Berücksichtigung von Sachaspekten, Verfahrensaspekten und sozialen Aspekten.

2.3 LEITFRAGEN FÜR DIE PLANUNG

Sichtung und Planung	Bereiche des Faches und Prinzipien	Entscheidungen
<p>Sichtung Was ist das Thema der <i>unidad didáctica</i>? Welche Ziele verfolgt diese <i>unidad didáctica</i>? - Sprechfunktionen - Grammatik Welche Schritte enthält die Lektion? Wie sind sie aufeinander bezogen? Wie verläuft die Progression innerhalb dieser <i>unidad didáctica</i> und auf das Lehrbuch insgesamt gesehen? Was stört die Progression? Was ist vorhanden? (Textmaterial, Illustrationen / Bilder) Welches authentische Zusatzmaterial habe ich?</p> <p>Wo liegen die Interessen und Bedürfnisse meiner Lerngruppe? Welche Fertigkeiten und Strategien will ich in der kommenden Zeit verstärkt trainieren? Was kann besonders motivierend sein? Wo liegen meine Vorlieben / Interessen?</p> <p>Planung Wie viel Stunden ungefähr kann / soll die Behandlung dieser <i>unidad didáctica</i> in Anspruch nehmen? Wann steht die nächste Klausur an? Was soll in dieser Arbeit überprüft werden? Welches Material steht mir dafür zur Verfügung? Welches sind die Vereinbarungen der Fachkonferenz? Was ist demzufolge Schwerpunkt im Hinblick auf Lernerfolgskontrolle? Was lasse ich aus bzw. gebe ich (auch im Sinne der Binnendifferenzierung) in die häusliche oder schulische freiwillige Arbeit? (Sammeln von Sonderpunkten) Wie können die verschiedenen Materialien sinnvoll kombiniert werden? (<i>unidad didáctica</i> -Teile, Hinweise und Ideen im Lehrerhandbuch, Zusatzfolien, <i>Kassette</i>) Wie kann ich den Schwerpunktstoff für die unterschiedlichen Lernniveaus in meiner Gruppe aufbereiten? Welche Angebote zur Binnendifferenzierung bietet mir das Buch?</p>	<p>soziokulturelle Themen / IKL Sprache</p> <p>Umgang mit Texten und Medien</p> <p>Methoden selbständigen und kooperativen Arbeitens / Sprache</p> <p><i>Organisieren</i></p> <p><i>Verbinden</i></p> <p><i>Raffen / Ergänzen</i></p>	

2.4 BEISPIEL FÜR EINEN UNTERRICHTSENTWURF

Stundenentwurf¹ Spanisch Klasse 8s (bilingualer Zweig, Spanisch ab Klasse 5²)

1. THEMATIK

Thema der Teilsequenz:	<i>El problema de la marginación en el instituto</i>
Thema der vorherigen Unterrichtsstunde:	<i>Criterios para un buen programa de radio</i>
Thema der Unterrichtsstunde:	<i>Radio Alberto presenta: ¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?</i>
Thema der nachfolgenden Unterrichtsstunde:	Un contrato para evitar la marginación en nuestra clase
Hausaufgaben zur heutigen Stunde:	Wiederholung der Kriterien für eine gute Radiosendung und Auseinandersetzung mit den Redemitteln für eine Radiosendung im Rahmen eines Kreuzworträtsels

2. DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR

Mit der Problematik von Außenseitern steht in der Teilsequenz im Allgemeinen und in der heutigen Stunde im Besonderen ein Thema im Mittelpunkt, das für die Lebenswelt der Schüler - gerade im Zusammenhang mit der Pubertät - von unmittelbarer (und auch von zukünftiger) Bedeutung ist, somit zahlreiche Sprechkanäle bietet und ein hohes Motivationspotenzial birgt.³ Bei der Behandlung dieser Problematik wird damit eine wichtige Forderung der Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Spanisch in der Sekundarstufe I im Bereich des Faches „Soziokultureller Kontext“ umgesetzt.⁴

Die Beobachtung der Lerngruppe während meiner Hospitation sowie auch im eigenständigen Unterricht ergab zunächst, dass die Schüler grundsätzlich in der Lage sind sich auch in komplexeren Zusammenhängen in der Fremdsprache auszudrücken. Dabei wurde allerdings auch deutlich, dass die wenigsten Schüler aktiv Redemittel, beispielsweise zur Strukturierung von Beiträgen oder zur Darlegung und Verteidigung von persönlichen Standpunkten, verwenden. Dies ist jedoch im Hinblick auf eine Annäherung an einen authentischen Sprachgebrauch, der auch vom Lehrplan intendiert wird, von entscheidender Bedeutung. Schließlich zeigten einige Schüler verstärkt Hemmungen gerade beim aktiven Gebrauch der Fremdsprache in umfangreicheren Äußerungen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der Vorgaben des „offiziellen“ sowie des schulinternen Lehrplans⁵ habe ich mich dazu entschieden, im Rahmen der Auseinandersetzung mit der beschriebenen Problematik den Schwerpunkt in der heutigen Stunde auf die Förderung der Sprechfertigkeit zu legen.

Die Teilsequenz *El problema de la marginación en el instituto* wurde als Exkurs in Anbindung an die Lektüre des Jugendromans *La cazadora de Indiana Jones* von Asun Balzola konzipiert.⁶ Zu Beginn

¹ Abdruck des Plans mit freundlicher Genehmigung der Verfasserin Susanne Herforth; der Datenvorspann ist aus Datenschutz- und Platzgründen gestrafft; die Arbeitsblätter fehlen aus Datenschutzgründen

² Ein Schüler der Lerngruppe ist Muttersprachler. Er ist erst vor wenigen Wochen in diese Klasse gekommen. Im Rahmen der heutigen Stunde wäre es im Sinne der Binnendifferenzierung sicherlich denkbar gewesen, dem Schüler aufgrund seiner sprachlichen Kenntnisse eine spezielle (Zusatz-) Aufgabe zu übertragen. Da ich ihn aufgrund seiner besonderen Situation jedoch erst einmal wie jeden anderen Schüler behandeln möchte, damit er seine Position in der Klasse als *gleichwertiger* Mitschüler festigen kann, habe ich – in Absprache mit der Fachlehrerin - auf besondere binnendifferenzierende Maßnahmen in dieser Stunde verzichtet.

³ Die Schüler haben in ihrer Klasse im vergangenen Schuljahr sogar selbst Erfahrung mit der Ausgrenzungsproblematik gemacht, so dass die Thematik unmittelbar an ihren Erfahrungshorizont anknüpft. Um persönliche Betroffenheit und evtl. weitere Konflikte unter den Schülern jedoch zu vermeiden, wurde und wird das in der Klasse aufgetretene Problem - in Absprache mit der Klassenlehrerin – im Rahmen dieser Teilsequenz bewusst nicht noch einmal thematisiert.

⁴ Vgl. [3], S. 45; 63. Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Hinweise für die Gestaltung eines Kurses Spanisch ab Klasse 5 im Lehrplan Spanisch für die Sekundarstufe I eher allgemein gehalten sind. Die konkrete Anregung, die Problematik von Außenseitern bzw. *Mobbing* im Bereich „soziokultureller Kontext“ zu behandeln, lässt sich aber beispielsweise aus dem Lehrplan Spanisch für die Sekundarstufe II finden (vgl. [4], S. 13).

⁵ Vgl. [3], S. 43.

⁶ Die Lektüre einer Ganzschrift ist sowohl vom „offiziellen“ als auch vom schulinternen Lehrplan vorgesehen (vgl. [3], S. 65).

dieses Romans gerät die Hauptfigur in eine Situation, in der sie von ihren Mitschülern ausgelacht und ausgegrenzt wird, weil sie mit einer alten, nicht der neuesten Mode entsprechenden Jacke in die Schule kommt. Ausgehend von dieser Situation wurde mit den Schülern die Problematik von Außenseitern in drei Schritten thematisiert. Zunächst wurden mit ihnen weitere Auslöser für die Ausgrenzung von Mitschülern besprochen. Im Anschluss daran behandelten wir ein authentisches Fallbeispiel aus der spanischen Presse, bei dem das Opfer nicht nur durch Auslachen und unqualifizierte Äußerungen gedemütigt wurde, sondern auch körperlichen Übergriffen ausgeliefert war. Über das Erteilen von Ratschlägen für das Opfer, die mit einer integrierten Wiederholung der Verwendung des *subjuntivo* verbunden war, wurden die Schüler zunächst an einem konkreten Fall für einen möglichen Umgang mit Ausgrenzungsfällen sensibilisiert. Diese Überlegungen wurden schließlich in einem letzten Schritt ausgeweitet, indem die Schüler eine Liste mit denkbaren günstigen Verhaltensweisen in konkreten Ausgrenzungsfällen (an Schulen bzw. in Klassen) einerseits sowie möglichen vorbeugenden Maßnahmen auf Schul- bzw. Klassenebene andererseits entwickelten.¹

In der heutigen Stunde sollen die bisher erworbenen Kenntnisse zusammengeführt werden, wobei die Förderung der Sprechfertigkeit der Schüler aus den o.a. Gründen im Mittelpunkt der Stunde steht. Als Rahmen für dieses Vorhaben wurde eine fiktive Radiosendung zum Thema *¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?* gewählt, die von den Schülern in Gruppen auf der Basis ihres Vorwissens gestaltet werden soll.²

Da die Problematik von Ausgrenzung ein recht brisantes Thema ist, mit dem die Schüler schon persönliche Erfahrungen gemacht haben - sei es als Ausgegrenzter oder als Ausgrenzender -, bietet sich das Zuweisen von verschiedenen Rollen (Moderator, Schüler, Lehrer, Elternteil, Anrufer) an. Die Schüler haben so die Möglichkeit, (negative) persönliche Erfahrungen auszublenden, sich auf die im Unterricht erarbeiteten Kenntnisse zu beschränken und diese in Übereinstimmung mit ihrer Rolle zu vertreten.³ Darüber hinaus eignet sich diese Methode besonders dazu, alle Schüler - also insbesondere auch die stilleren - zum Reden in der Fremdsprache zu bringen.

Das Verfahren, sich mit bereits erarbeiteten Inhalten in einer fiktiven Radiosendung auseinander zu setzen, in der sie verschiedene Rollen einnehmen, ist den Schülern aus einer Sequenz zum Tourismus in Spanien, die unmittelbar nach den Sommerferien durchgeführt wurde, bekannt. Da die Ausgrenzungsproblematik an sich kein kontroverses Thema darstellt, geht es in der heutigen Radiosendung darum, auf der Basis des Vorwissens die Problematik zu thematisieren und gemeinsam mögliche Maßnahmen zur Vermeidung von Ausgrenzung zu diskutieren - allerdings nicht im Sinne einer Pro- und Contra- Diskussion, wie damals beim Thema Tourismus. Für die Ausgestaltung ihrer Rolle möchte ich den Schülern zwar möglichst viel Freiraum zugestehen, gerade im Hinblick auf schwächere Schüler mache ich jedoch wenigstens einige konkrete Angaben zu den Personen. Die Progression im Vergleich zur ersten von den Schülern gestalteten Radiosendung ist durch den neuen thematischen Zusammenhang, die explizite Bewusstmachung von Kriterien für eine gute Radiosendung und zuletzt durch die Erweiterung der Liste der Redemittel für eine Radiosendung gegeben.

Im Sinne eines integrierten Sprach-, Sach- und Methodenunterrichts wurde für die heutige Stunde nicht nur Vorarbeit auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch auf methodischer und sprachlicher Ebene geleistet.

In der vorangehenden Stunde wurden mit den Schülern dabei noch einmal die zentralen Aspekte zur Vorbereitung und Durchführung einer Radiosendung thematisiert.⁴

Hinsichtlich der Spracharbeit wurde zunächst im Rahmen der Teilsequenz themenspezifischer Wortschatz erarbeitet, der in der heutigen Stunde angewendet und vertieft werden soll. Um den konkreten Beratungsbedarf des Anrufers in der Sendung zu befriedigen, benötigen die Schüler den

¹ Vgl. Anhang, S. 14.

² Alternativ hatte ich die Gestaltung einer Fernsehsendung in Erwägung gezogen. Da in diesem Falle allerdings im Hinblick auf Präsentationstechniken nicht nur Faktoren wie eine klare Aussprache in angemessener Lautstärke und zu verfolgendem Tempo etc. eine Rolle gespielt hätten, sondern auch Aspekte wie Körperhaltung, Mimik, Gestik, habe ich mich nach einigem Zögern gegen diese Alternative entschieden, um die Anzahl der auf der Ebene der Methode zu beachtenden Kriterien vor allem für die Schüler überschaubar zu halten.

³ Auch wenn der Einsatz eines Rollenspiels im klassischen Sinne sicherlich seltener das Umwälzen und Festigen von zuvor erworbenen Kenntnissen bezweckt, nennt Meyer dennoch auch dieses Ziel (vgl. [2], „Sie können das Rollenspiel [...] nutzen, um neu erarbeitetes Wissen in handlungsbezogenen Anwendungssituationen zu festigen [...].“) und es erscheint mir im Rahmen von Fremdsprachenunterricht durchaus legitim, sich an dieser Stelle auf diese (vielleicht nicht gerade typische) Zielperspektive zu beschränken. Ähnliches sieht auch der Lehrplan vor (vgl. [3], S. 79).

⁴ Vgl. Anhang AB4, S. 7.

Subjuntivo, der - wie bereits erwähnt – im Rahmen der Teilsequenz wiederholt wurde. Im Hinblick auf die für die ansprechende Gestaltung einer Radiosendung zum Thema *¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?* notwendigen Redemittel habe ich mich entschieden, den Schülern ein Arbeitsblatt mit Redemitteln¹ in die Hausaufgabe gegeben.² So konnten sie sich bereits zu Hause im Rahmen eines Kreuzworträtsels mit ihnen vertraut machen³, so dass das Neue im Sinne der Spracharbeit heute - neben dem bewussten Umgang mit dem in den letzten Stunden erworbenen Wortschatz – die aktive Verwendung einiger Redemittel ist. Die deutliche Lernprogression für *diese* Stunde ergibt sich damit aus dem aktiven Gebrauch von Wörtern und Strukturen, die den Schülern bisher nur als Passivwortschatz zur Verfügung standen.

In der heutigen Stunde soll über einen (stummen) Bildimpuls zunächst das Stundenthema transparent gemacht werden (Erarbeitung einer Radiosendung für Radio Alberto zum Thema *¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?*).⁴ Im Anschluss daran werden den Schülern in einer kurzen Sammlungsphase die bekannten Aspekte zur Vorbereitung und Durchführung einer Radiosendung in Erinnerung gerufen, um einerseits sicherzustellen, dass diese Gesichtspunkte bei der folgenden Arbeit berücksichtigt werden und andererseits Evaluationskriterien für die Auswertung der präsentierten Sendungen am Ende der Stunde bereit zu stellen. Darüber hinaus erhoffe ich mir, den Schülern durch das Anknüpfen an Bekanntes in der ggf. aufgrund der Prüfungssituation angespannten Stimmung ein Gefühl der Kompetenz und Sicherheit zu vermitteln.

Im weiteren Verlauf der Stunde werden die Schüler in Gruppen eigenständig eine kurze Radiosendung vorbereiten. Sie sollen dabei ihre Arbeit weitgehend selbstständig organisieren, erhalten jedoch dazu die weiter oben bereits erwähnten Rollenkarten und einen schriftlichen Arbeitsauftrag.⁵ Dieser enthält u.a. den Hinweis darauf, dass einige der Redemittel *verpflichtend* einzubauen sind, um ihre Verwendung zu üben und das (aktive) sprachliche Repertoire zu erweitern. Auf diese Weise erhoffe ich mir, möglichst alle Schüler - insbesondere auch die stilleren und leistungsschwächeren - dazu zu bewegen, einige der Strukturen zu verwenden. Nach dem Verteilen der Materialien werden ggf. Fragen zum Arbeitsauftrag geklärt, um sicherzustellen, dass jeder Schüler genau weiß, was zu tun ist. Neben den genannten Materialien stehen den Schülern als weitere Hilfsmittel Karteikarten zur Anfertigung von Stichpunkten, die Aufzeichnungen aus den vorangegangenen Stunden und die Liste mit den Redemitteln zur Verfügung. Um Stärken und Neigungen der verschiedenen Gruppenmitglieder zu berücksichtigen, wird die Verteilung der Rollen den Gruppen überlassen. Zum Abschluss der Gruppenarbeit sollen die Schüler die Präsentation der Sendung üben. Diese von mir weitgehend „unbeobachtete“ Übungsphase dient u.a. dazu, den Schülern - insbesondere der schwächeren und schüchternen - die Angst vorm freien Sprechen zu nehmen und ihnen Sicherheit zu geben. Darüber hinaus wird so allen Schülern die aktive Sprachproduktion ermöglicht. Dies ist zum einen wichtig, weil die Schüler während der Entwicklung und Organisation der Sendung vorwiegend in der Muttersprache kommunizieren werden.⁶ Außerdem ist die integrierte Übungsphase auch im Hinblick darauf sinnvoll, dass heute sicherlich höchstens zwei Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren können.

Bevor im Anschluss an diese Erarbeitungsphase ein bis zwei Gruppen ihre Radiosendung präsentieren, werden die Schüler aufgefordert, in der Rolle der Zuhörer zu überprüfen, ob die zu Beginn der Stunde gesammelten Kriterien für eine gute Radiosendung berücksichtigt wurden.

Während der Präsentationen werde ich mich im Hintergrund halten, um den Redefluss der Schüler nicht zu unterbrechen und ihre Motivation nicht zu mindern. Sollte jedoch das Kriterium des lauten und deutlichen Artikulierens nicht eingehalten werden, wäre ein Eingreifen erforderlich, damit die Zuhörer überhaupt folgen können.

An die Präsentation soll sich (jeweils) eine Phase der Evaluation anschließen. An dieser Stelle begeben sich die Schüler auf eine Metaebene und versprachlichen ihre Beobachtungen unter Rückgriff auf die

¹ Vgl. Anhang AB5, S.8/9.

² Die Alternative, den Schülern die Liste mit den Redemitteln erst in der heutigen Stunde auszuhändigen, habe ich nach längerem Zögern verworfen, da die Aufgabenstellung, d.h. die inhaltliche Vorbereitung der Radiosendung, die Kenntnisnahme und das Verstehen der Redemittel und der aktive Gebrauch einiger Redemittel in der Sendung für die Schüler, zu komplex gewesen wäre und sie sich vermutlich überfordert gefühlt hätten. Hier ist immer zu berücksichtigen, dass die Schüler zwar bereits das vierte Lernjahr Spanisch begonnen haben, aber trotzdem erst in der achten Klasse sind und deshalb kleinschrittiger vorgegangen werden muss als in einem Oberstufenkurs im vierten Lernjahr.

³ Über ein Lösungswort haben die Schüler die Möglichkeit, die Hausaufgabe selbst zu kontrollieren, so dass in der heutigen Stunde keine Hausaufgaben mehr besprochen werden müssen, vgl. Anhang, AB6, S.10.

⁴ Vgl. Anhang, S. 13.

⁵ Vgl. Anhang AB7/ Rollenkarten, S. 11/12.

⁶ Laut Lehrplan ist die Verwendung der Muttersprache in dieser Phase der Gruppenarbeit durchaus legitim (vgl. [3], S.73).

zuvor besprochenen Kriterien. Es findet also zum Abschluss der Stunde auch eine Progression auf methodischer Ebene statt, indem die Schüler sich in der Bewertung von eigenen Ergebnissen üben. Da einige Schüler dazu neigen, in solchen Phasen vorwiegend negative Kritik zu äußern, werde ich bewusst darauf achten, dass die jeweilige Gruppe in jedem Falle auch positive Rückmeldungen erhält. Ich selbst werde in dieser Phase vor allem Rückmeldung zur sprachlichen Korrektheit der Beiträge in der Sendung geben. Um die Arbeit der Schüler jedoch nicht zu sehr zu „zerpflücken“, werde ich mich dabei auf besonders auffällige und ggf. typische Fehler beschränken.

In der Hausaufgabe sollen die Schüler einen Brief an die Redaktion des Radiosenders verfassen, in dem sie sich zu der gehörten Sendung äußern. Dabei sollen sie eine persönliche Einschätzung zu dem Thema der Sendung abgeben und zu Beiträgen der geladenen Gäste Stellung beziehen. Die Hausaufgabe dient somit einer letzten schriftlichen Sicherung der im Rahmen der Teilsequenz erarbeiteten Inhalte und sprachlichen Mittel.

3. ZIELSETZUNGEN DER STUNDE

Stundenziel:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Sprechfähigkeit erweitern, indem sie im Rahmen einer kurzen, selbst entwickelten Sendung des Schulsenders *Radio Alberto* zum Thema „¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?“ verschiedene Rollen einnehmen (Moderator, Schüler, Lehrer, Elternteil, betroffener Anrufer), eine ihrer Rolle angemessene Position zum Thema der Sendung entwickeln, diese in *apuntes* festhalten und sie während der Sendung unter Rückgriff auf Redemittel für eine Radiosendung möglichst frei vertreten.

Ziele in den vier Bereichen des Faches Spanisch:

Sprache:

- Die SuS reaktivieren und festigen ihr Vokabular im Bereich der Problematik von Außenseitern [z.B. *burlarse de alguien, objeto de burla, la marginación, acosar a alguien, la mediación, el sistema de padrinazgo*].
- Sie reaktivieren und erweitern in der Rolle des Moderators ihren Metawortschatz [z.B. *queremos hablar sobre, queremos tratar la cuestión, me gustaría hacer la presentación de los invitados*].
- Sie üben und erweitern die aktive Verwendung von Redemitteln zur interaktiven Kommunikation [z.B. *opino lo mismo que..., me gusta la idea de..., admito que... pero no se debe olvidar que..., no estoy de acuerdo con...*].
- Sie üben ihnen bekannte grammatikalische Phänomene ein [insb. die Verwendung des *subjuntivo* bei der Erteilung von Ratschlägen].
- Sie entwickeln Sprechkompetenz, indem sie im Rahmen der Radiosendung möglichst frei über die Problematik von Außenseitern reden.

Umgang mit Texten und Medien:

- Sie erarbeiten den Inhalt der Rollenkarten selbstständig und ziehen die zentralen Informationen zu ihren Personen zur Gestaltung ihrer Redebeiträge in der Radiosendung heran.

Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens:

- Sie üben sich in der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen.
- Sie fertigen *apuntes* an, um sie als Stütze für freie Sprechbeiträge zu nutzen.
- Sie organisieren das Arbeiten in der Gruppe weitgehend selbst.
- Sie beurteilen kriteriengeleitet die Qualität der vorgestellten Radiosendungen.

Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte:

- Sie setzen sich im Rahmen einer fiktiven Radiosendung – unter Rückgriff auf ihr Vorwissen – aktiv mit der insbesondere auch für ihr Alter aktuellen Problematik von Außenseitern auseinander und wägen Maßnahmen ab, die zur Verbesserung der Situation an Schulen ergriffen werden könnten.

5. LITERATURVERZEICHNIS

[1] BALZOLA, A.: *La cazadora de Indiana Jones*, 31. Auflage, Ediciones sm – *El barco de vapor*, Madrid, 2005.

- [2] MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, 10. Auflage, Cornelsen Scriptor, Berlin, 2000.
- [3] MINISTERIUM FÜR SCHULE, UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sekundarstufe I, in Nordrhein-Westfalen, Spanisch*, Ritterbach, Frechen, 1993.
- [4] MINISTERIUM FÜR SCHULE, UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Spanisch*, Ritterbach, Frechen, 1999.

Internetquellen zur Außenseiterproblematik und zum *Mobbing*:

- <http://kidsmobbing.de> (letzter Zugriff am 24.09.2005)
- <http://noalbullying.webindicario.com/> (letzter Zugriff am 24.09.2005)
- <http://www.el-mundo.es/cronica/2004/468/1096881793.html> (letzter Zugriff am 14.09.2005)
- Internetquellen zu den Abbildungen:
- <http://www.dpcure.com/> [Radio auf den AB 4-7] (letzter Zugriff am 22.10.2005)
- <http://www.feuerwehr.tum.de/images/Achtung.gif> [Achtung Zeichen auf AB 7] (letzter Zugriff am 22.10.2005)
- <http://home.swipnet.se/sonoloco11/rabe/interview1.html> [Radiostudio auf der Einstiegsfolie] (letzter Zugriff am 22.10.2005)

6. MATERIALANHANG

AB 4 - *Criterios para un buen programa de radio*

(Liste mit Kriterien für eine gute Radiosendung)

AB 5 - *Expresiones útiles para un programa de radio*

(Liste mit nützlichen Redemitteln für die Radiosendung)

AB 6 – *Crucigrama para practicar los criterios de un buen programa de radio y las expresiones útiles para un programa de radio*

(Kreuzworträtsel) (Das Kreuzworträtsel wurde mit Hilfe von *Hot Potatoes* erstellt.)

AB 7 - *Radio Alberto presenta: ¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?*

(schriftlicher Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit in der heutigen Stunde)

Vorlage für die Rollenkärtchen

Einstiegsfolie mit Radiostudio

Liste der Medidas para evitarla marginación en nuestro instituto

5. GEPLANTER STUNDENVERLAUF

PHASE	INHALT	DIDAKTISCHE INTENTION/ BEMERKUNGEN
<i>Begrüßung</i>	Begrüßung (LV)	
<i>Einstieg</i>	Stummer Bildimpuls „Studio des Radios <i>Radio Alberto</i> “; ggf. Aufforderung, sich zu dem Bild zu äußern (SB) Vorstellung des Stundenthemas (LV) Wiederholung der Kriterien für eine gute Radiosendung (UG)	Einstimmung auf das Stundenthema durch Bildimpuls Transparenz des Themas und der Zielsetzung der heutigen Stunde für die S <i>Warming up</i> durch Anknüpfen an Bekanntes Bereitstellung von Beurteilungskriterien für die Auswertung der vorgestellten Sendungen am Ende der Stunde Auf eine schriftliche Fixierung der Kriterien wird hier verzichtet, da die SuS in der Evaluationsphase ggf. auf AB4 zurückgreifen können.
<i>Erarbeitung</i>	Vorbereitung der Radiosendung zu Thema <i>¿Qué hacer para evitar la marginación en nuestro instituto?</i> (GA; Rollenkarten/ <i>fichas</i>) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die S verteilen die Rollen. ▪ Die S überlegen sich in ihrer Gruppe einen möglichen Ablauf für ihre Sendung. 	Die S sollen sich in den Gruppen selbst organisieren. Bei Bedarf gibt die L. Hilfestellung. Die Verwendung der Muttersprache bei der Kommunikation mit Gruppenmitgliedern in dieser Phase

	<ul style="list-style-type: none"> Die S erstellen <i>apuntes/ fichas</i> als Gedächtnisstütze für ihre Redebeiträge. (Schülerhefte/ AB4/ AB5) 	kann mit Hilfe des Lehrplans gerechtfertigt werden.
<i>Übung/ Sicherung des Zwischenergebnisses (integriert)</i>	Die S üben die Präsentation der Sendung im Rahmen ihrer Gruppe. (GA; <i>fichas</i>)	Beim Einüben der Sendung üben die S sich bereits im stichwortgestützten Sprechen. Die L. greift in dieser Phase ggf. helfend oder korrigierend ein.
<i>Präsentation und Sicherung</i>	Mindestens eine Gruppe stellt ihre Sendung dem Rest der Klasse vor. (SB)	Die L. erinnert insb. die Zuhörer an die in der Einstiegsphase zusammengetragenen Kriterien für eine gute Radiosendung. Aus Zeitgründen werden nur 1-2 Gruppen ihre Sendung vorstellen können.
<i>Evaluation</i>	Die Zuhörer bewerten die gehörte Sendung unter Rückgriff auf die in der Einstiegsphase genannten Aspekte. (UG; ggf. AB4)	Intendiert ist eine möglichst breite Beteiligung der S.
<i>Hausaufgabe</i>	Vgl. AB 7	HA dient der Ergebnissicherung und der Förderung der Schreibfertigkeit.

Abkürzungen:

AB Arbeitsblatt
S Schüler/in

GA Gruppenarbeit
SB Schülerbeiträge

L Lehrerin
SuS Schüler/innen

LV Lehrervortrag
UG Unterrichtsgespräch

2.5 EINFACHE STRUKTURIERUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR UNTERRICHTSSTUNDEN

Die Unterrichtsphasen müssen transparent sein und damit für Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar. Den Phasen werden unterschiedliche Aktivitäten zugeordnet, wobei die Medien jeweils funktional für die Aktivitäten und die mit ihnen verbundenen Ziele sind. Bestimmte Handlungen der Lehrkraft und der Kursmitglieder können hilfreich sein für die „optische“ Strukturierung der Phase¹:

1. durch Schülerinnen und Schüler
 - sie geben sich das Wort bzw. rufen sich gegenseitig auf
 - sie arbeiten still / zu zweit / in der Gruppe
 - sie arbeiten miteinander
 - sie schreiben etwas an die Tafel
 - sie machen ein Rollenspiel
 - sie erklären ein Bild, einen Tafelanschrieb, eine Landkarte
 - sie arbeiten am Rechner
2. durch Lehrkraft
 - sie sitzt normalerweise während
 - des Tonbandvortrags²
 - der jeglicher schülerzentrierter Arbeit (Rekonstruktion eines Textes; *resumen*, Fragen-kette etc)
 - während der Präsentation von Arbeitsergebnissen
 - des Vorlesens von Texten
 - dem Resümieren / Erklären eines Tafelanschriebs
 - sie steht neben einem Bild / der Folie / der Tafel / der Landkarte mit Blick auf die Klasse
 - während der Semantisierung
 - während der lehrerzentrierten Einführung
 - beim Stellen von Fragen zum Neuen
 - sie bewegt sich im Klassenraum und steht für kürzere Gespräche und Nachfragen zu Verfügung³
 - während Still-, Gruppen und Partnerarbeit
3. durch Medien
 - Tageslichtprojektor wird wieder ausgeschaltet
 - die Tafel wird zu- bzw. aufgeklappt
 - die Bücher werden geschlossen
 - Realien werden genutzt und fortgeräumt

Der Einsatz von Medien, v.a. der Tafel, muss gut vorüberlegt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie sehr schnell eine schriftliche Unterstützung erhalten, werden sie beim Hören leicht abschalten. Da der aktive und spontane Umgang mit der spanischen Sprache normalerweise in nicht schriftgestützten rezeptiven und produktiven Kommunikationssituationen erfolgt, ist gerade das Hörverstehen besonders zu schulen. Da die meisten Menschen Eidetiker sind, hat auch das geschriebene Wort seinen Stellenwert. So können denn nach der mündlichen Einführung und dem ersten aktiven Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Stoff die Lexeme an der Tafel fixiert werden z.B. als *mapa mental* o.ä. Bei geplanter Schriftunterstützung durch Folie, TA ist zu beachten, dass an geeigneter Stelle die schriftliche Unterstützung ausgesetzt wird (Tafel umklappen, Tageslichtprojektor ausschalten, Bücher schließen).

3. Anfangsunterricht

¹ Damit die jeweilige Perspektive deutlich wird, sind die Handlungen von S. und L. sowie die Medien getrennt aufgeführt. Gleichwohl bedingen sie sich gegenseitig.

² Bei Ausspracheschwächen -insbesondere beim *R simple* und *múltiple*- der Lehrerin / des Lehrers muss das Tonband im Anfangsunterricht zwingend eingesetzt werden!

³ Manche Schülerinnen und Schüler empfinden es als unangenehm, wenn ihnen „über die Schulter geschaut“ wird. Deshalb könnte es günstig sein, sich zu der Gruppe oder der Einzelperson zu setzen. Das Verfahren allerdings, am Pult sitzen zu bleiben und darauf zu warten, bis man gefragt wird, ist nicht zu favorisieren. Es ist günstig, vor dem Vortrag von Gruppenarbeitsergebnissen schon mal in die Produkte geschaut zu haben.

3.1 PHASENMODELL FÜR DIE TEXTEINFÜHRUNG IM SPANISCHUNTERRICHT DES ERSTEN LERNJAHRES (11. JAHRGANGII)

PHASE	INHALT UND AKTIVITÄTEN ⁱⁱⁱ	HINWEISE / KOMMENTAR
I. Einstieg mit Aufbau der Lernsituation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wiederholendes Anknüpfen an Bekanntes ▶ Reaktivieren von Vorkenntnissen ▶ Erstellen eines <i>asociograma</i> ▶ Rundenkommunikation / <i>charla un minuto</i> (ggf. zu beliebigem Thema) ▶ KM stellen sich Fragen und beantworten sie ▶ Präsentieren der Hausarbeit nach vorheriger Lektüre und Verbesserung durch KM und / oder L ▶ Austeilen von Karteikarten mit Impulsen ▶ Präsentieren von Photos / Bildern ▶ Lied / Musik spielen <p>Mögliche Medien: Folie, <i>mapa</i>, Bilder, Realien, Tafel, beamer, <i>organigrama</i>, <i>asociograma</i>, <i>clúste</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> → Ritualisierter Stundenbeginn: Arbeitsmaterialien liegen auf dem Tisch; Rucksäcke, Mäntel etc. liegen nicht auf dem Tisch. → Begrüßen, sich setzen (auf gleicher Höhe mit Kurs sein), ggf. Anwesenheit feststellen, ggf. Ziele und Inhalte nennen. → Bücher, Hefte, Materialien sind je nach Aktivität / Intention geöffnet / geschlossen. → Mögliche Äußerungen auf stumme Impulse antizipieren, breite Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Schweigen aushalten, warten, geduldig sein! → Nicht intervenieren (höchstens helfen, wenn verlangt), sich zurückhalten. → KM sich gegenseitig aufrufen lassen. <p><u>Funktion:</u> Aktivierung der Gruppe; Spannungsabbau, z.B. Entlastung durch produktive Tätigkeit; Einstimmung, Motivation; immanente Wiederholung, z.B. Sachwissen (ggf. mit Grammatikeinbettung), Wortschatz</p>
Übergang zur Phase der Semantisierung¹ II A)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aufgreifen einer / mehrerer Äußerung/en durch L ▶ knappes Zusammenfassen / Kommentieren des Ergebnisses / implizite Rückmeldung ▶ verbales / gestisches / mediengestütztes Überleiten auf die Phase der Erstbegegnung 	<p>Beginn der neuen Phase markieren</p> <ul style="list-style-type: none"> → durch Aufstehen und Ergreifen des Wortes → durch Aufmerksamkeitszentrierung auf L / Kasette / Folie / beamer ...
Erstbegegnung über mündliche Darbietung	<p>Mediengestützte Präsentation des Neuen (L)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ergänzen und Vervollständigen des <i>asociograma</i> aus der Einstiegsphase ▶ Darbietung von Hauptinformationen / Filtertext / Vortext / Kurzform / Erzählkern ▶ authentische Bilder (auch auf Folie) einsetzen als professionelle Semantisierungshilfen, nicht selbst malen, Internet nutzen, entsprechende <i>software</i> und die modernen Kopiermöglichkeiten ▶ Erstellung eines Bedeutungs- und Sinnzusammen- 	<p><u>Prinzipien der Strukturierung der Phase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Neue Informationen knüpfen an bekannte an, werden eingebettet → Wichtiges + Schwieriges steht am Anfang, da Initialstellung lernpsychologisch günstig → eingesetzte Medien funktionalisieren: Bild / Diagramm und Wort deutlich und wiederholt koppeln; Zusammenhänge durch Visualisierung (Zeigen!) verdeutlichen u.ä. → Selbstverständliches (<i>sofá, nación</i>) nicht aufwändig erklären bzw. semantisieren; auf Aussprache achten → Sinn- oder Bedeutungszusammenhang nicht verlassen

¹ s. auch „Varianten der Semantisierung“

<p>II B Markierung von Zwischen- ergebnissen</p>	<p>hangs</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ paraphrasierende und / oder erklärende Wiedergabe des Textes ▶ Inhaltsgerüst als Diagramm sukzessive aufdecken (später - etwa bei <i>resumen</i> -, wieder benutzen!) <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Denken Sie daran, dass Sie in der Oberstufe unterrichten! Achten Sie besonders bei fabrizierten Lehrbuchtexten auf einen intelligenten Angang. Das Lehrbuchpersonal und die oft banalen Erlebnisse bieten keine Identifikationsmöglichkeiten für junge Erwachsene. Insofern ist eine Eröffnung vom Typ <i>Hoy celebramos el cumpleaños de Bárbara</i> nicht zielgruppengemäß. Hier ist z.B. eine Einbettung unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung von Festen möglich oder die Semantisierungsvariante e) mit Fokussierung auf Hörverstehen.</p> <p>Verständnisüberprüfung des vorentlasteten Textes Arbeit im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Fragen (L) und Antworten ▶ Sammeln von Inhaltselementen (mit oder ohne TA) ▶ Sammeln von zusammenhängendem Wortschatz / Erstellung eines Wortfeldes (TA) ▶ Bildbeschreibung auf stummen Impuls ▶ zusammenhängendes Erzählen (schwierig!) ▶ Karteikarten austeilen mit Bildimpulsen / Stichworten; inhaltliche Reihenfolge KM selbst finden lassen ▶ Kettengespräch: KM rufen sich gegenseitig auf, nennen und ergänzen inhaltliche Elemente <p>Die obigen Aktivitäten werden sinnvoll ausgewählt und miteinander gekoppelt; Tafelanschrieb ist gut vorzüberlegen, denn er kann spontane Kommunikation behindern. ggf. Wortschatzübung (s. Arbeitsblatt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Anzahl der neuen Lexeme begrenzen; noch etwas übrig lassen für den Originaltext → lebendiger, laut und deutlich artikulierter, mündlicher Vortrag; Blickkontakt mit Kurs halten → neue Vokabeln häufig wiederholen, ev. rhythmisieren → Kombination unterschiedlicher Darbietungsmodi wählen: Ansprechen mehrerer sensorischer Rezeptionskanäle <p>TA als optischer Anker günstig wegen der für spätere Erinnerung notwendigen mnemotechnischen Assoziationen. <u>Aber</u>: TA nicht simultan mit Einführung; farbiger und strukturierter TA am Ende der Phase, optisch sinnvoll; TA immer funktionalisieren für weitere Phase, z.B. der des selbständigen Umgangs mit dem Neuen. - Schema der Einführung wechseln, z.B. nicht immer mit Fotos / Bildern anfangen</p> <p>Die Tätigkeiten der KM sind in dieser Phase vorwiegend reproduktiv. L hilft noch, ohne bei falschen Äußerungen zu sanktionieren. In dieser Phase nach der <u>Erstbegegnung</u> muss darauf geachtet werden, dass KM nicht durch zu einfache Aufgaben oder zu hohe Anforderungen demotiviert werden.</p> <p><u>Funktion</u>: Nachweis des Textverständnisses mit vorläufiger Sicherung Fragestellung: Es werden Fragen gestellt und Antworten erwartet, die in authentischer Kommunikationssituation möglich sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Impulse vom Typ <i>La casa es grande. Repite</i> sind ungeeignet: → Fragen so stellen, dass Antwort in natürlicher Kommunikationssituation gegeben wird. <u>Nicht</u>: *¿Cómo se llama la protagonista? una frase completa, sondern: ¿Cómo se llama la protagonista? Antwort - <i>Natalia</i> → Nonsensfragen vermeiden: *¿Carlos es una chica? → Entscheidungsfragen v.a. für Schwächere möglich → Keine „Un“fragen: *¿La hermana se llama ???
<p>Eventualphase: Wiederholende Darbietung durch L bzw. erneute Lektüre der KM</p>	<p>Diese Eventualphase sollte eigentlich gar nicht gesondert aufgeführt werden. Wenn es dennoch geschieht, dann deshalb, weil man sich gerade zu Beginn der Lehrtätigkeit öfters verschätzt und die Semantisierung unerwartete Schwierigkeiten aufwirft, die erst in der Phase der Überprüfung des Verständnisses des vorentlasteten Textes sichtbar werden. In diesem Fall ist eine flexibel zu gestaltende Wiederholung nötig: Nicht-Verstandenes oder Schwieriges, aber Unverzichtbares, ist zu verdeutlichen, ggf. TA zu erstellen, farbige Markierungen zu machen; weitere Entlastungsalternativen sind vorzuplanen! [= Antizipation von Schwierigkeiten]</p>	
<p>Für organischen Phasenübergang sorgen durch Rückblick und Vorausschau auf Unterrichtsgeschehen; ev. mit Zielangabe. (s. o)</p>		

III. Erarbeitung des Zieltextes	Plenum: Darbietung + erste Wiedergabe des Gehörten / Gelesenen (lehrerzentriert) 1. Schritt: Tonträger (ev. mehrmals) / Vortragen oder -Vorlesen nur durch L oder <i>castellanohablante</i> 2. Schritt: ungeordnete Wiedergabe d. Gehörten (ev. Artikulation v. Nicht-Verständnis) 3. Schritt: stilles Lesen des Gehörten mit Verstehensauftrag (ev. nochmaliges Vortragen durch L mit Auftrag zum Mitlesen) 4. Schritt: a. Nennung und Klärung verbliebener Schwierigkeiten b. verstehendes leises Lesen zum Einfügen der neuen Informationen in die Textkenntnis c. gestaltendes Lesen	<p>Je nach Semantisierungsart kann der Originaltext als HV-Übung angeboten werden. KM verbinden die Textkenntnis aus der Semantisierungsphase mit den neuen Informationen und entwickeln ihre Hörkompetenz.</p> <p>Es ist möglich, das TB bei geöffnetem Text laufen zu lassen, dann geht es weniger um HV als um Ausspracheschulung durch Rezeption.</p> <p>Die erste laute Lektüre des Textes darf <u>nicht</u> durch ein KM erfolgen (Ausnahme Variante d)), da sinntragendes Lesen erst nach Verständnis erfolgen kann, also nach dem 4. Schritt.</p> <p>Schritt 4b darf nicht entfallen, weil erst jetzt die neuen Infos in den Gesamttext eingeordnet können und von allen verstanden werden. → Rückmeldungen zum Lesen geben und korrigieren, wiederholen lassen</p>
Für organischen Phasenübergang sorgen durch Rückblick und Vorausschau auf Unterrichtsgeschehen; ev. mit Zielangabe. (s. o)		
IV. Phase des aktiven Umgangs mit dem Neuen	Plenum mit schülerzentriertem und variantenreichem, sprachintensiven Umgang mit dem Neuen ▶ KM (evtl. L.) stellen und beantworten Fragen z. Text KM rekonstruieren Text gemeinsam (möglichst vollständig) ▶ KM erzählen nach und oder resümieren ▶ KM strukturieren den Text / die Informationen vorläufig ▶ KM stellen neuen Wortschatz zusammen und wenden dabei individuelle Strategien an ▶ mit Hilfe des Diagramms Inhalt wiedergeben ▶ ev. mit Vorwissen verknüpfen	→ Nach Schwierigkeitsgrad zu entscheiden, ob erst bei offenem oder sofort bei geschlossenem Buch, mit / ohne Folie, mit / ohne TA, → kurze Still- oder Partnerarbeit möglich; L hilft Einzelnen bei eventuellen Problemen → Spracharbeit betreiben: Sprechen in längeren Einheiten; komplexe Sätze bilden; neues Wortmaterial, Strukturen und <i>enlaces</i> nutzen → von engeren Fragen zu weiteren gehen → Fragen stellen / Impulse so setzen, die breite Antwortmöglichkeiten eröffnen: <i>¿Cuáles son los aspectos centrales? / ¿Qué informaciones se dan sobre ...? / Enumera ... Busca ... Informa ... Explica</i>
V. Phase der Reflexion des Lernprozesses	<u>etwa:</u> ▶ Auf welcher Ebene liegt der Lernzuwachs ▶ Wie ist der Verstehensprozess verlaufen? ▶ War ist die Unterrichtsmethode nachvollziehbar? ▶ Wie kann mit dem Neuen weiter gearbeitet werden? ▶ An welcher Stelle traten Schwierigkeiten auf? ▶ Wie ist das Neue mit dem Alten gekoppelt? ▶ Was fehlt noch?	<u>Funktion:</u> Methodenschulung (deutsche Sprache verwenden) → Ebene des Sprach- Sach-, Methodenerwerbs → Transparenz des Vorgehens → nachvollziehbare Progression → Sinnvoller Zusammenhang → Transfermöglichkeiten
VI. Phase der Anwendung,	Gruppenarbeit mit gezielten Arbeitsaufträgen möglich (Zeitaufwand berücksichtigen!) ▶ Strukturierung des Textes nach ihm innewohnenden	→ Methodenschulung (KM suchen selbständig nach Möglichkeiten des Umgangs mit Text) → Einbeziehen von lernpsychologischen Erkenntnissen zur periodi-

<p>des Transfers und der Festigung</p>	<p>Kriterien (nicht bei jedem Text sinnvoll)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sammlung von Infos zu Teilaspekten ▶ Teilaspekte arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und vortragen lassen ▶ Ergänzendes Hinzufügen weiterer Aspekte (Tafel, Folie) ▶ freies Rollenspiel ▶ textfreie mündliche Wiedergabe des Textes ▶ Anwendung des Neuen in anderer Perspektive ▶ Verknüpfen mit zu festigenden oder / und zu wiederholenden Strukturen ▶ Notizen machen lassen und neuen Stoff präsentieren ▶ Sammlung und Wiederholung der neuen Strukturen / des Wortschatzes 	<p>schen Wiederholungsnotwendigkeit von Lexik, Grammatik, Sachwissen etc.</p> <p>→ begründen, ob und warum Buch / Tafel geöffnet / geschlossene</p> <p>→ Schriftlichkeit / Mündlichkeit begründen</p> <p>Es ist darauf zu achten, dass diese Phase nicht eine Wiederholung von IV ist. Wenn z.B. schon in IV der Text zusammengefasst wurde, muss eine neue Zusammenfassung einen deutlichen Qualitätszuwachs aufweisen, etwa durch die Art der Präsentation, den Gebrauch von <i>enlaces</i> und anderer strukturierender Elemente, Einbeziehung von Strukturmerkmalen des <i>resumen</i>.</p> <p>Am Ende der Stunde ist bei allen KM ein nachweisbarer Lernzuwachs erfolgt: Der neue Wortschatz wird benutzt; KM weisen Wissenserweiterung nach; sie sprechen weitgehend korrekt in längeren und zusammenhängenden Sätzen</p>
<p>VII. Ausstieg</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rückblick auf Gelerntes auch Lob für Mitarbeit ▶ Bogen schlagen zur Anfangssituation ▶ Ausblick auf Folgestunde/n 	<p>→ Abrundung des unterrichtlichen Geschehens.</p> <p>→ Transparenz des Vorgehens</p> <p>→ Lernsicherheit</p>
<p>VIII. Erteilung der Hausarbeit: Sinnvolle und klare Hausaufgabenstellung vorüberlegen; keine Wiederholung eines schon in der Stunde erteilten Arbeitsauftrag, möglichst schriftliche HA geben oder solche, die ausgehend von der Schriftlichkeit, in der Stunde mündlich präsentiert wird; Aufgaben vom Typ: „für die nächste Stunde lernt ihr die Vokabeln“ vermeiden; Aufgaben erteilen, in denen der Nachweis des Beherrschens des in der Stunde neu Erarbeiteten sichtbar wird und gleichzeitig etwas Neues vorbereitet wird.</p>		

Abschließende Bemerkungen

- Dem Phasenmodell liegt der Dreischritt **EINFÜHRUNG– ERARBEITUNG UND ÜBUNG – FESTIGUNG UND VERTIEFUNG** zu Grunde.
- In der Synopse finden sich Strukturierungshilfen, didaktische und lernpsychologische Begründungen sowie Tipps für den Umgang mit Texten ohne besonderen grammatischen Schwerpunkt für den Anfangsunterricht Spanisch des 11. Jahrgangs.
- Weitere Semantisierungsvarianten siehe „Varianten der Semantisierung“.
- Die Synopse ersetzt nicht die Arbeit am konkreten Text. Bei der konkreten Unterrichtsplanung sind die allgemein gehaltenen Hinweise für den jeweiligen Text zu konkretisieren und im Unterrichtsentwurf auszuweisen.

3.2 VARIANTEN¹ DER SEMANTISIERUNG IM ANFANGSUNTERRICHT SPANISCH IM JAHRGANG 11

VARIANTEN DER ERSTBEGEGNUNG	INHALTE UND AKTIVITÄTEN	PRINZIPIEN D. STRUKTURIERUNG DER PHASE UND WEITERE HINWEISE
<p>a)¹ Verstehen durch Hören und Sehen</p>	<p>Varianten der mündlichen und mediengestützten Darbietung durch Lehrkraft Ergänzen und Vervollständigen des <i>asociograma</i> aus der Einstiegsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Darbietung von Hauptinformationen / Filtertext / Vortext / Kurzform / Erzähkern ▶ Einsetzen authentischer Bilder (auch auf Folie) als professionelle Semantisierungshilfen, nicht selbst malen, Internet nutzen, entsprechende <i>software</i> und die modernen Kopiermöglichkeiten ▶ Erstellung eines Bedeutungs- und Sinnzusammenhangs ▶ paraphrasierende und / oder erklärende Wiedergabe des Textes ▶ sukzessives Aufdecken des Inhaltsgerüst als Diagramm (später - etwa bei <i>resumen</i> - , wieder benutzen) <p><u>Hinweis:</u> Denken Sie daran, dass Sie in der Oberstufe unterrichten! Achten Sie besonders bei fabrizierten Lehrbuchtexten auf einen intelligenten Angang. Das Lehrbuchpersonal mit banalen Erlebnissen bieten keine Identifikationsmöglichkeiten für junge Erwachsene. Insofern ist eine Eröffnung vom Typ <i>Hoy celebramos el cumpleaños de Bárbara / hoy vamos a visitar a Bárbara en su cuarto</i> nicht zielgruppengemäß. Hier ist z.B. eine Einbettung unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung von Festen möglich oder die Variante e) mit Fokussierung auf</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Neue Informationen in bekannte einbetten; Schwieriges und Wichtiges in Initialstellung, weil lernpsychologisch günstig → Medien funktionalisieren: Bild / Diagramm und Wort deutlich und wiederholt koppeln; Zusammenhänge durch Visualisierung (Zeigen!) verdeutlichen → Selbstverständliches (<i>sofá</i>) nicht aufwändig semantisieren, sondern Besonderheiten beachten, etwa Differenz zum Deutschen: <i>sofá versus Sofa</i> → Sinn- oder Bedeutungszusammenhang nicht verlassen → Anzahl der neuen Lexeme begrenzen; noch etwas übrig lassen für den Originaltext → neue Vokabeln häufig wiederholen / rhythmisieren → Kombination unterschiedlicher Darbietungsmodi wählen: Ansprechen mehrerer sensorischer Rezeptionskanäle → lebendiger lauter und deutlich artikulierter mündlicher Vortrag; Blickkontakt mit Kurs halten → Schema der Einführung wechseln, z.B. nicht immer mit Fotos / Bildern / Folie anfangen <p><u>Zum Tafelanschrieb (gilt für alle Varianten)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → TA nicht simultan mit Einführung erstellen → farbiger und strukturierter TA etwa nach der Markierung von Zwischenergebnissen sinnvoll → TA als optischer Anker günstig wegen der für spätere Erinnerung notwendigen mnemotechnischen Assoziationen. → TA immer funktionalisieren z.B. für Phase des selbständigen Umgangs mit dem Neuen

¹Die Semantisierungsphase gehört ins Methodenrepertoire des Anfangsunterrichts. In fortgeschrittenen Lerngruppen werden gezielte *actividades prelectivas*, vorbereitende Hausaufgaben und andere Verfahren verwendet.

²Die Folgephasen für die entsprechende Variante sind jeweils abzugleichen und entsprechend zuzuschneiden.

	HV.	
b) Verstehen durch Hören und Lesen	Leseverstehen mit akustischer Unterstützung– Lehrkraft und Kursmitglieder 1. der Originaltext wird gleichzeitig gelesen und über den Tonträger gehört 2. Fragen der KM, Erklärungen, Erläuterungen und Paraphrasierung (keine Übersetzungen!)	<p>→ Es ist darauf zu achten, dass während des Vortrags keine Vokabeln nachgeschlagen werden, denn bei KM sollen Lese-strategien entwickelt werden.</p> <p>→ Die Lektüre bei gleichzeitigem Hören des Textes ist keine Hör-verstehensübung im engen Sinn.</p> <p>→ gleiches Arbeitstempo für alle</p>
c) Verstehen durch erläuterndes Vorlesen	Erklärende und paraphrasierende Einführung bei geöffnetem Text – Lehrkraft 1. gestisch-mimisch unterstützte laute Lektüre des Textes in Teilen 2. Kommentierung und Erklärung von Bildern und Fotos im Lehrbuch / auf dem Textblatt 3. wiederholte laute, sinntragende Lektüre des Textes durch L oder <i>hispanohablante</i>	<p>→ darauf zu achten, dass KM während der Lektüre bzw. des Vortrags nicht im Vokabelverzeichnis nachschlagen.</p> <p>→ gleiches Arbeitstempo für alle</p> <p>Variante c) ist häufig, aber nicht empfehlenswert, weil wenig nachhaltig. Bei langen Texten, z.B. fabrizierten Lektionstexten, kann diese Methode gekoppelt werden mit Variante a), d.h. eine Sinneinheit (etwa Einleitungsteil einer Lektion) wird semantisiert nach a) und der 2. Teil der Lektion / des Textes (ggf. in Folgestunde) nach c).</p>
d) Verstehen durch stilles Lesen	Offen-Text- Methode – Kursmitglieder a) Einzelarbeit: erster Schritt Strategien der Textentschlüsselung anwenden <ul style="list-style-type: none"> ▶ Weltwissen nutzen (auch Gliederungsmerkmale, Zahlen, Zeichen) ▶ Internationalismen erkennen ▶ Kontexthilfen finden, Sinninseln erkennen ▶ „intelligentes Raten“ praktizieren ▶ mit Wörterbuch und sonstigen Hilfsmitteln umgehen b) Einzelarbeit: zweiter Schritt <ul style="list-style-type: none"> ▶ KM liest mehrere Male murmelnd den Text ▶ KM erstellt einen <i>clúster</i> o.ä. zum Text ▶ KM liest den Text und merkt sich bewusst Vokabeln, Sätze, Teilsätze c) Partnerarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▶ KM klären miteinander kurz verbliebene Probleme 	<p>Bei dieser Variante steht die Rezeptionsleistung, also die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Lesekompetenz im Mittelpunkt; es wird selbständiges und analytisches Arbeiten der KM vorausgesetzt. Die Methode dient der Schulung allgemeiner und fachspezifischer Methoden.</p> <p>Die links skizzierte Abfolge der Binnenphasen ist bei der Offen-Text-Methode nicht zwingend.</p> <p>bb</p> <p>Zu bedenken ist, dass die Produktionsleistung nicht gleich hoch ist wie die Rezeptionsleistung. Der Behaltenseffekt der spanischen Wörter und Begriffe ist gering wegen der einkanaligen Einführung und wegen der fehlenden häufigen und lauten Wiederholung. Aussprache, Satzmelodie, Flüssigkeit der Äußerungen werden bei dieser Methode nicht primär geschult. Deshalb sind in einem zweiten Schritt Sozialformen und Verfahren einzuplanen, durch die die freie mündliche Produktion gefördert wird. L beobachtet die Gruppe, reagiert auf Fragen,</p>

¹ Die Variante a) befindet sich auch in der Synopse zur Texteführung im Jahrgang 11

	<p>me</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ▶ KM erzählen sich in den Text ▶ KM erstellen einen Fragenkatalog zu dem Text ▶ KM 1 liest KM 2 Text vor und umgekehrt ▶ KM fragen sich gegenseitig nach dem neuen Wortschatz ▶ KM 1 gibt Stichwort, KM 2 ergänzt 	<p>notiert sich Schwierigkeiten.</p>
<p>e) Verstehen durch Hören</p>	<p>Darbietung des Textes als Hörtext über Tonträger mit <i>hispanohablantes</i> Alternative 1: ohne Vorentlastung oder schriftliche Hilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ ggf. Höraufträge geben (<i>Fijense en los nombres de las ciudades / en las cifras / en los distintos personajes</i>) ▶ mit oder ohne Mitschrift (<i>Pueden tomar apuntes</i>) ▶ zwei- ggf. mehrmaliges Hören ▶ unkommentiertes Sammeln von Fragmenten an der Tafel ▶ wiederholtes Hören von Textteilen mit sukzessivem Erschließen von Zusammenhängen und Ergänzung / Modifizierung des TA ▶ abschließendes zusammenhängendes Hören zur vollständigen Textrekonstruktion <p>Alternative 2: Vorentlastung mit oder ohne schriftliche Hilfe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Semantisierung (vgl. Variante a), beschränkt auf Zentrales und schwer Verständliches ▶ Symbole ▶ unkommentiertes Sammeln von Fragmenten (TA) ▶ Austeilen eines Lückentextes, einer Gliederung, des ersten und letzten Wortes von Sätzen u.ä. 	<p>Der Entwicklung des ausschließlich durch den akustischen Kanal vermittelten Verstehens kommt eine zentrale Bedeutung zu. Deshalb ist das ungesteuerte Hören die beste Übung für spätere reale Hörsituationen.</p> <p>Gleichwohl ist das Hörverstehen eine Fertigkeit, die entwickelt werden muss, und deshalb kann es auch der didaktischen Eingriffe bedürfen. Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Höraufträge immer vor der Präsentation erteilen, da die wörtliche Erinnerung durch die Lehrerfrage überlagert wird. → Es können Hilfestellungen gegeben werden, die aber sukzessiv abgebaut werden müssen, denn sie stellen jeweils wegen der inhaltlichen Vorgaben eine Einschränkung des HV dar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Fragen, ○ Lückentexte, ○ Semantisierungshilfen (Gesten, Mimik, deiktische Verfahren) ○ <i>anotaciones</i> <p>Zu den unterschiedlichen Kompetenzstufen bei der Entwicklung des Hörverstehens vgl. Lehrplan Spanisch S. 126: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen.</p>

3.3. BEISPIELE FÜR DIE GESTALTUNG DER PHASE DES NACHWEISES DES TEXTVERSTÄNDNISSES

3.3.1 VARIANTE 1: NACHWEIS DES TEXTVERSTÄNDNISSES DURCH DIE LEHRKRAFT

Dieses Verfahren ist das häufigste und auch traditionellste. Hierbei ist Folgendes beachten: Es sollten sowohl Fragen gestellt werden, die mit einem Wort zu beantwortet werden können, als auch solche, auf die eine breitere Reaktion nötig ist. Im Sinne der Binnendifferenzierung werden somit stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler einbezogen. Fragen, die eine Begründung verlangen, sollten an den Schluss gestellt werden, da ihre Beantwortung eine höhere Denkleistung verlangt und da sie auch überleiten können zur nächsten Phase.

Das Hauptziel liegt auf der Ebene des Inhalts. Vor diesem Hintergrund muss entschieden werden, ob während des Nachweises des Verständnisses in den Text geschaut werden darf oder nicht. Je nach Umfang oder Schwierigkeitsgrad kann verlangt werden, den Nachweis des Textverständnisses textfrei zu gestalten. Die unsicheren Kursmitglieder erhalten Hilfe über die Art der Fragen. Auf der anderen Seite kann der Blick in den Text schwächeren Schülerinnen und Schüler Sicherheit geben, denn es sind wörtliche Textübernahmen möglich. Stärkere Kursmitglieder erhöhen von sich aus die Anforderungen und lösen sich von der Vorlage.

Vorteile: geringer Vorbereitungsaufwand,

- da die Fragen mündlich gestellt werden können
- es keiner Erstellung eines Arbeitsblattes bedarf

Nachteile: wenig sprachlicher Umsatz, weil

- normalerweise eine im Vergleich zur Menge der Kursmitglieder recht geringe Anzahl von möglichen Fragen,
- geringer sprachlicher und inhaltlicher Entfaltungsspielraum für Schülerinnen und Schüler durch die Kürze der Antworten: Aufforderungen vom Typ *una frase completa* sind abzulehnen, da auf kommunikativ korrekte Antworten abgehoben werden sollte;
- nur vereinzelt Fragen mit *por qué* möglich sind, die eine ausführlichere Antwort zulassen

Textgrundlage im Zusammenhang mit der Teilsequenz "España - tierra y gente" (GK S 11.1) Presentación [de Andalucía]

Andalucía ocupa una vasta extensión, que alcanza casi los 90 000km², en la parte meridional de la Península. Este territorio está repartido entre ocho provincias: Sevilla, Córdoba, Jaén, Huelva, Cádiz, Málaga, Granada y Almería. Todas juntas agrupan un volumen aproximado de seis millones y medio de habitantes.

Dada su extensión la superficie andaluza acoge entre sus límites una amplia variedad de paisajes. [...]

La personalidad de Andalucía es conocida y admirada en todo el mundo. Esta personalidad viene en parte justificada por la posición privilegiada que ocupan las tierras andaluzas. Son el puente, la encrucijada de caminos, por los que se unen dos mares, el Mediterráneo y el Atlántico, y por los que se comunican dos continentes, África y Europa. Por ello muchos han sido los pueblos y las culturas que han pasado por Andalucía a lo largo del tiempo.

(Auszug aus Andalucía, Textos de Julio Rodríguez Cancho Miguel / Rodríguez Cancho, Editorial Everest, S.A. La Coruña s.a. S. 4)

a) Enge Fragen nach manifesten Informationen in der Textchronologie

1. ¿Cuántos kilómetros cuadrados alcanza la extensión de Andalucía? *noventa mil*
2. ¿En qué parte de la Península está situada? *en la parte meridional*
3. ¿Cuántas provincias tiene? *ocho*
4. ¿Cuáles son las provincias? *Sevilla, Córdoba, Jaén, Huelva, Cádiz, Málaga, Granada y Almería*
5. ¿Cuántos habitantes viven en Andalucía? *aproximadamente seis millones y medio*
6. ¿Qué tiene que ver la superficie andaluza con el paisaje? *Andalucía es una comunidad muy extensa y por eso tiene una gran variedad de paisajes.*
7. ¿Qué se conoce y admira en todo el mundo? *la personalidad de Andalucía*
8. ¿Cómo se caracteriza la posición geográfica que ocupa Andalucía? *Es privilegiada*
9. ¿Con qué dos mares limita Andalucía? *con el Mediterráneo y el Atlántico*
10. ¿Entre qué continentes figura como puente? *Europa y África*

11. ¿De qué manera esta posición geográfica ha influido en Andalucía? *Han pasado muchos pueblos y culturas por Andalucía.*
- b) Fragen nach manifesten Textinformationen in der Textchronologie, die [ggü. Variante a] mehr Möglichkeiten für sprachliche Entfaltung bieten
1. ¿Qué información se da sobre la extensión de Andalucía? *Se dice / La información es que la extensión es de casi 90 000 km².*
 2. ¿Cómo está repartido el territorio? *La región / la comunidad tiene / se divide en ocho provincias.*
 3. ¿Cuáles son? *Sevilla, Córdoba, Jaén, Huelva, Cádiz, Málaga, Granada y Almería*
 4. ¿Qué se puede decir sobre la densidad de población? *Es de seis millones y medio / En A. viven seis millones y medio de personas.*
 5. ¿Qué tiene que ver la extensión del territorio con el paisaje? *El territorio es muy grande por lo que ofrece también una variedad de paisajes.*
 6. ¿A qué se debe la personalidad de Andalucía? *A su posición privilegiada de puente entre los dos mares - el Mediterráneo y el Atlántico - y los continentes, Europa y África.*

3.3.2 VARIANTE 2: NACHWEIS DES TEXTVERSTÄNDNISSE DURCH SCHRIFTLICHE VORGABE EINER TABELLE MIT RICHTIGEN, TEILWEISE UND FALSCHEN TEXTELEMENTEN.

Vorteile: breite Mitarbeit der Lerngruppe, da

- die Äußerungen schriftlich vorliegen
- durch Zusatzaufgaben der individuelle Zeitaufwand gesteuert werden kann
- ggf. in Partnerarbeit gegenseitige Hilfe möglich ist
- alle Kursmitglieder mitarbeiten
- das Verfahren auch als Hörverstehensaufgabe tauglich ist
- die Versprachlichung im Plenum viele Möglichkeiten der Binnendifferenzierung eröffnet

Nachteile:

- aufwändige Vorarbeit durch die Lehrkraft, denn die Inhaltsaspekte müssen so gestaltet sein, dass sie nur bei guter Textkenntnis zu verifizieren bzw. falsifizieren sind
- die sprachlichen Äußerungen werden vorgegeben

Zeitaufwand: eine Still- bzw. Partnerarbeit und eine Plenumsarbeit

Bei dieser Variante Folgendes beachten:

Im Sinne der Entwicklung der Lesekompetenz sind die Inhaltsaspekte unter verschiedenen Gesichtspunkten zu wählen:

Einige Inhaltsaspekte (u.a. Zahlen und Ortsnamen) sollen bereits nach schnellem, Überblick gewinnenden Lesen des Textes angekreuzt werden können. So wird Motivation erzeugt und das Leseverstehen geschult.

Weitere Inhaltsaspekte, etwa solche, die für die spätere Arbeit mit dem Text wichtig sind, müssen auch berücksichtigt werden. So werden die Stufen des Leseverstehens erfahrbar gemacht.

Sprachlich und / oder inhaltlich schwierigere Stellen werden dann einbezogen, wenn bei nicht genauer Klärung Missverständnisse entstehen können.

Dieses Verfahren bietet sich besonders in heterogenen Lerngruppen an. Die Tabelle ist so anzulegen, dass sie in ca. 10 Minuten ausgefüllt werden kann. Für Schülerinnen und Schüler, die die Aufgabe schneller lösen, wären Zusatzaufgaben zu stellen (etwa: Vorbereiten einer Präsentation auf der Basis der Textelemente).

Beim Abrufen der Ergebnisse werden unterschiedliche sprachliche Mittel (ggf. wird ein *sistema de apoyo* zur Verfügung gestellt) eingesetzt. Beim Präsentieren der Ergebnisse bestehen Differenzierungsmöglichkeiten

- durch komplexere / weniger komplexe selbständige Antworten mit oder ohne Begründung
- durch reines Ablesen / mit Textbeleg / mit selbständiger Paraphrasierung, mit / ohne Bestätigungsfloskeln).

Eine Beschränkung auf *sí* oder *no* wird in Ausnahmefällen toleriert.

Beispiel (Textgrundlage Andalusía):

	sí	no
1. El territorio de Andalusía alcanza casi 90.000 km ² .	✓	
2. La comunidad se divide en 10 provincias.		✓
3. La capital de Andalusía es Granada.		✓
4. etc.		

Versprachlichungsmöglichkeiten:

1. Sí, es correcto, el territorio de Andalusía alcanza casi 90.000 km² . / Sí efectivamente es correcto, el territorio de Andalusía alcanza casi 90.000 km² . / Sí, es así, el territorio...
2. La comunidad no se divide en 10 provincias sino en ocho. / No, no es correcto porque no se divide en... / No es correcto: La comunidad se divide en sólo 8 provincias.

3.3.3 VARIANTE 3: NACHWEIS DES TEXTVERSTÄNDNISSES MIT HILFE VON GRAPHISCHEN DARSTELLUNGEN SOWIE IMPULSEN UND FRAGEN.

Dieses Verfahren wird vor allem dann eingesetzt, wenn eine eindeutige Zuordnung von Bildmaterial und Basistext möglich ist.

Die Kopplung von Bild und Wort schon in der Semantisierungsphase bewirkt schnelles Verstehen, weil die Zuordnung weitgehend problemlos geleistet werden kann. Das Behalten ist dann nachhaltig, wenn beim Nachweis des Textverständnisses die lernpsychologisch notwendige Wiederholung des Neuen innerhalb derselben Stunde erfolgt. Lernpsychologisch günstig und das Behalten fördernd ist auch eine Verankerung von Informationen durch Kopplung mit dem Ort.

Es ist von Vorteil, wenn das Lernarrangement im Klassenraum nicht nur über Folien gestaltet wird, sondern authentische, nicht primär zu Lernzwecken bestimmte Plakate, Fotos und Landkarten verwendet werden. Von großem Nutzen sind Plakate (etwa aus dem Ministerio de Información y Turismo), die sich in vielen Spanischfachräumen an den Wänden befinden. Visuelle Stimuli machen die Lernumgebung attraktiv und die Vielfalt des spanischsprachigen Kulturraums erfahrbar.

Bei dieser Variante Folgendes beachten: In der Anlage der Folie können unmittelbar verständliche Symbole / Kürzel / Ziffern / verwendet werden (beim vorliegenden Text etwa für Himmelsrichtungen, Oberfläche, Einwohnerzahl.)

Die Phase sollte textfrei gestaltet werden, d.h., dass die Schülerinnen und Schüler ausschließlich mit Hilfe der Landkarte und ggf. der Bildvorlagen die Textinformationen (und ev. einige weitere Informationen aus der Semantisierungsphase) wiedergeben.

Vorteile:

- Die graphische Darstellung wird ohne Sprachbarrieren unmittelbar verstanden. Da es primär nicht um die Versprachlichung von Information oder Sachverhalten geht, sind im ersten Schritt non-verbale Reaktionen möglich als Nachweis des Textverständnisses, etwa Zeigen an der Landkarte. Dies kommt schwächeren Schülerinnen und Schülern zugute.
- Die Lehrkraft kann im Sinne der Binnendifferenzierung non-verbale Impulse setzen und so nicht-imitatives Sprechen, d.h. solches mit selbständigen Formulierungen, stimulieren. (Beim Beispiel unten etwa durch Deuten auf die *provincias*.)
- Fragen können so gestellt werden, dass die Lernenden ihr Weltwissen einsetzen müssen. (Beim Beispiel unten etwa durch Benennung der Himmelsrichtungen.)
- Es können gerundete Zahlen als Ziffern vorgegeben werden, so dass die Lernenden gezwungen sind, sie auf Spanisch zu sagen.
- Die Gestaltung des Klassenraums mit Bildern, Landkarten und Plakaten entspricht der Forderung nach einer anregenden Lernumgebung.

Textgrundlage: Presentación de Andalusía (s. Variante_1).

Bildvorlagen 1 und 2

1. *mapa de España* mit folgenden Informationen zu Andalusía:

- *La comunidad autónoma de Andalusía está en el Sur de España*
- *limita con Portugal*

- *está situada frente a África*
 - *es una comunidad grande / ocupa un terreno bastante / muy grande*
2. *mapa de Andalucía* mit folgenden offensichtlichen Informationen:
- *el nombre de la comunidad autónoma es Andalucía / la comunidad tiene el nombre de Andalucía / es la comunidad autónoma de Andalucía*
 - *está dividida en ocho provincias / tiene ocho provincias / el territorio está repartido entre ocho provincias*
 - *limita con los dos mares: el (Mar) Mediterráneo y el (Océano) Atlántico*
 - *tiene una extensión de casi noventa mil kilómetros cuadrados*
 - *En Andalucía viven aproximadamente seis millones y medio de habitantes / la población es de seis millones de habitantes / viven más o menos...*

Es werden weitere Informationen aus der Semantisierungsphase bzw. der Textlektüre erwartet: *Sevilla es una de las provincias / Los nombres de las provincias son...* (Die Namen der Provinzen werden gesammelt und den Ziffern zugeordnet. Das kann auf dem OHP geschehen mit Einzelfolienteilen)

Las provincias Huelva y Cádiz se encuentran en la parte del Atlántico / ...

mapa de España (1)



mapa de Andalucía (2)



90 000 km²
población: 6 500 000
weitere Vorlage: Einzelfolienschnipsel mit den Namen der acht Provinzen

Frage: ¿Qué informaciones da el texto sobre los paisajes y la cultura andaluces? *En Andalucía se encuentra una variedad de paisajes / Andalucía es una región con una cultura antigua / milenaria*

Anhang:

Mögliche Motive zur Illustration der unterschiedlichen Landschaften und des Kulturdenkmals der Alhambra. Olivar en Andalucía / Provincia de Córdoba u.A.

3.3.4 VARIANTE 4: NACHWEIS DES TEXTVERSTÄNDNISSES DURCH SCHÜLERFRAGEN ZU VORGEgebenEN ANTWORTEN

Vorteile: breite Mitarbeit des gesamten Kurses, weil

- sich alle gleichermaßen intensiv mit dem Text befassen müssen und insofern eine genaue Textkenntnis erreicht wird,
- ein Teil der Arbeit in der Kleingruppe gelöst werden kann,
- die Fragen nicht fragmentarisch gestellt werden können,
- mehrere Fragen möglich sind,
- bei der Beantwortung der Frage die vorgegebene Antwort kommunikativ angepasst werden kann

Nachteile: Hoher Aufwand, denn

- es bedarf der Erstellung eines Arbeitsblattes, wodurch viel Zeit in die Vorbereitung investiert werden muss
- es müssen lexikalische und syntaktische Varianten zur Intensivierung der Textarbeit gesucht werden

Zeitfaktor: Die Phase des Nachweises des Textverständnisses ist recht lang, weil sie sich in mehrere Phasen unterteilt

Herstellung der Textchronologie

Abgleich des Originaltextes mit der sprachlichen Realisierung der vorgegebenen Textfragmente

Erstellung von einer oder mehreren geeigneten Fragen zu den vorgegebenen Textfragmenten

Präsentieren und Abgleichen der Ergebnisse mit Fragen und Antworten.

3.3.5 VARIANTE 5: NACHWEIS DES TEXTVERSTÄNDNISSE NACH EIGENSTÄNDIGER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER TEXTVORLAGE IN SELBSTÄNDIGER STEUERUNG DURCH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Das beschriebene Verfahren wird normalerweise im fortgeschrittenen Unterricht bei der Textarbeit im engeren Sinne eingesetzt, ist aber auch geeignet für den Anfangsunterricht.

Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich den Text etwa in Hausarbeit oder während des Unterrichts, wobei ein Schwerpunkt auf der Entwicklung von Leseverstehen liegt.

Die Art des Nachweises des Textverständnisses wird von den Lernenden selbst gesteuert,

- sie überlegen sich Fragen, die sie einander stellen
- sie erstellen ein Textgerüst, das sie ausfüllen (lassen)
- sie erstellen ein Diagramm, in das sie die Hauptinfos eintragen, die dann von den anderen Kursmitgliedern ausgeführt werden
- sie geben Schlüsselsätze oder –worte an, die dann ausgeführt werden
- sie erzählen nach
- sie resümieren
- sie erstellen eine Tandembogen
- sie erstellen einen Lückentext, dessen Lücken sie sukzessive vergrößern

Vorteile

- Die Aktivität der Lernenden ist sehr hoch
- die Fertigkeiten des Lesens und Sprechens werden gleichermaßen gefördert
- der Behaltenseffekt ist bei selbst Erarbeitetem sehr hoch

Nachteile

- aufwändiges Verfahren
- unterschiedliches Arbeitstempo macht die Arbeitszeit schwer einschätzbar
- Fehler und Probleme werden ev. nicht schnell genug erkannt

3.4 VERZAHNUNG VON PLANUNGSELEMENTEN KONKRET

THEMA: “ALEJANDRO SANZ“ auf der Grundlage der Teilsequenz TÚ Y TU MUNDO, in HORIZONTE; durchgeführt im GK 11.2 (n)		
Gegenstand / Skizze	Wortschatz / Strukturen	Fertigkeitstraining
<p>1. CORAZÓN PARTÍO Lied von Alejandro Sanz (CD: Más) Leitfragen: ¿Qué te parece la canción? / ¿Cómo es el cantante?</p> <p>2. sello de Correos ¿Cuál es el motivo del sello?</p>	<p>Meta-Vokabular</p> <p>1. cuestionario: significar, marcar, presentar, sacar informaciones, correspondiente</p> <p>2. <i>canción</i>, cantante, cantar; temperamento voz, sonido, etc.</p> <p>3. Beschreibung: tranquilo, vivo, alegre</p> <p>4. Meinung / Stellungnahme (no) me gusta porque... (Üben der Struktur <i>Me gusta(n)</i>)</p>	<p>- Hören (und Genießen): ein Lied als Lied hören (da <i>letra</i> zu komplex ist)</p> <p>- Umgang mit einem <i>cuestionario</i></p> <p>- Sprechen: Nutzen der Vorgaben des Fragebogens zur Meinungsäußerung Rückgriff auf Vorwissen: Manu Chao, ME GUSTAS TÚ</p> <p>- gelenkte, elementare Bildbeschreibung (<i>lo que se ve, lo que se lee</i>)</p>

<p>Alejandro Sanz – un cantante madrileño</p> <p>Folie: Foto mit <i>apuntes</i> zur Sicherung des Inhalts und als Stütze für (freie) Darstellung Interview mit A. Sanz</p>	<p><i>tener x años; ser de ser popular, tipo de música</i></p> <p>Wiederholung der Interrogativpronomina und der Fragebildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen: gelenkte Bildbeschreibung (?), folien-gestützte Präsentation des Sängers Pressekonferenz - Hören: Interview nachvollziehen Karteikarten als Sprechhilfe für ein Interview nutzen
<p>Los Top Ten de Alejandro</p> <p>Zeitschriftenartikel aus <i>marie claire</i> Folie</p> <p>vorher zu bedenken: Nutzen der Vorlage als Modelltext</p>	<p>categorías:</p> <p>música, literatura, tiempo libre, moda/ ropa Personenbeschreibung (<i>tener muchos hobbies, leer, escuchar música, pintar, ir en moto (náutica); ser deportista/ romántico, tener x años, ...; llevar una camisa, camiseta, ropa, moda; disfrutar de</i>). Üben der Struktur <i>le gusta / encanta / importa + Infinitiv</i> bzw. + <i>Nomen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leseverstehen: Ableitung von Internationalismen, Bildern, Kontext - Regelformulierung /-bewusstheit: „gustar“ (Erweiterung um <i>encantar, importar, etc</i>) - Reorganisation von Informationen des Textes: <i>mapa mental</i> - Rekonstruktion des Inhalts: Text- und Bildinformationen verknüpfen - Präsentieren: ¿<i>Qué le gusta a Alejandro?</i> - Schreiben: <i>Mis Top Ten</i> (Homepage bzw. Internet-Seite)
<p>Sus amigos</p> <p>Zeitschriftenartikel aus <i>marie claire</i> Folie</p>	<p>Personenbeschreibung</p> <p>Eigenschaften: <i>hospitalario, gracioso, genial, generoso, buen amigo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leseverstehen: Entnahme von Info zu Freunden (Umgang mit Texten) - Reorganisation in Tabelle - selbstständiges Arbeiten: Wörterbuch - Ordnen der Vokabeln nach eigenen Kategorien - Sprechen - Schreiben: Anfertigen eines Profils von Alejandro Sanz (kohärente Textproduktion)
<p>Talkshow mit Miguel Bosé (TVE) Video AB</p>	<p>Personenbeschreibung</p>	<p>Kettenübung: <i>repaso</i> der Informationen aus <i>marie claire</i> Schulung des Seh-Hörverstehens über gelenktes Präsentieren des Videos</p>

Im Anfangsunterricht der Jahrgangsstufe 11 ist darauf zu achten, dass die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler über interessante bzw. bedeutsame Inhalte progressiv geschult wird. Die Schülerinnen und Schüler werden durch häufiges Umwälzen und kontinuierliches Anknüpfen befähigt, sich zu ihnen bekannten Themen zu äußern. Aufgabe der Lehrkraft ist es, ihnen einen sicheren Boden zum Agieren in der FS zu geben und sie zu ermutigen, indem in jeder Stunde mehrere (kurze) Phasen zur Reproduktion bei gleichzeitiger Sicherung der Lernprogression geboten werden:

- zu Beginn einer Stunde über das Anknüpfen an Vorwissen aus der Vorstunde oder
- über die Hausaufgabe oder
- über das Nutzbarmachen methodischer Kenntnisse (z.B. systematisches Vokabellernen) oder
- Nutzen des Weltwissens (Kategorienbildung).

Eine besondere Bedeutung kommt der Art und Weise, wie die Phasen einer Stunde miteinander verzahnt sind, zu. Insgesamt ist die Verzahnung so zu planen, dass sie sich erkennbar und verlässlich als Prinzip über den gesamten Spanischunterricht (vgl. auch das Stichwort „Vernetztes Lernen“) zieht. Die Schüler können sich auf die Vorgehensweise verlassen und auf verschiedenen Ebenen auf Bekanntes, Bewährtes zurückgreifen.

Verzahnung und Progression laufen auf mehreren Ebenen des Unterrichts ab:

- **Sprache / Vokabular:** Grundwortschatz (d.h. bisher Erarbeitetes) und Aufbauwortschatz (d.h. in der Stunde neu vermittelter Wortschatz); Grammatik (vgl.: *me gusta* und Transfer auf *le encanta*)
- **Methoden des selbstständigen und kooperativen Arbeitens:** die Fertigkeiten systematisch fördernde Unterrichtsorganisation (z.B. von kurzen Einsatz-Antworten zu gestützten Äußerungen (3-5 Sätze, vgl. Lied von Alejandro Sanz) hin zu der Vorstellung der eigenen Musikgruppe oder der eigenen Top Ten (als längere Präsentation).
- **Umgang mit Texten und Medien:** Nutzen von sprachlichem Vorwissen und Entschlüsselungs-strategien von Anfang an. Die Kurztexte über Alejandro Sanz stehen eingebettet in den größeren Kontext: zuvor haben die Schülerinnen und Schüler authentische, nicht bearbeitete Zeitungstexte aus EPS gelesen (EL MUNDO A LOS DIEZ AÑOS); im Anschluss werden sie (in Partner- oder Gruppenarbeit) Auszüge aus dem Buch von Jaci Velásquez lesen und selbstständig erschließen.

In diesem Kontext sind Aufgabenstellungen, d.h. ihr Anspruchsniveau und ihre Formulierung einer kritischen Prüfung zu unterziehen:

- ist eine Aufgabe geeignet, komplexes, authentisches Handeln auszulösen?
- auf welche Organisationsform zielt die Aufgabe?
- dient sie der Reproduktion, der Ordnung, dem Transfer?
- welche Modelle bzw. Modelltexte oder Kriterien(kataloge) stehen den Schülern zur Verfügung, um die Aufgabe angemessen bearbeiten zu können?
- ist die Aufgabe vornehmlich prozess- oder produktorientiert?

Im Sinne oberstufengemäßen Arbeitens ist das Prinzip der Transparenz unabdingbar: Die Schülerinnen und Schüler müssen über den geplanten Verlauf der Teilsequenz und die von der Lehrkraft intendierten Ziele informiert werden. Sie sollten über die Vorgaben des Lehrplans und die Deskriptoren der verschiedenen Kompetenzstufen des GERS informiert sein. Innerhalb dieses fachlich definierten Rahmens gilt es, das Verhältnis von Offenheit und Lenkung zu bestimmen. Zur Förderung des eigenverantwortlichen Arbeitens sind Möglichkeiten, die Schüler in einem solch klar umrissenen Rahmen zu beteiligen, zu nutzen:

- Bestimmung der Teilziele und Schwerpunkte für einen bestimmten Zeitraum,
- Bestimmung der Reihenfolge von Teilschritten im Lern- und Arbeitsprozess,
- Konsequenzen aus der Meta-Reflexion über Unterrichtsgestaltung und eigenen Lernprozess,
- Festlegen des Zeitpunkts für Plateauphasen, in denen grammatikalische Phänomene bzw. Wortschatz wiederholt und vertieft werden (vgl.: *recapitulación del contenido*: Inhalt, Charaktereigenschaften, Possessivpronomen, *gustar*, ...).
- gemeinsames Rekapitulieren der behandelten Unterrichtsinhalte vor einer Klausur und Verständigung über die generelle Konzeption der Lernerfolgskontrolle (Welche Themen und Teilaspekte bieten sich für eine Überprüfung sinnvoller Weise an? In welcher Form kann / sollte dies überprüft werden?)
- Einschätzen und Bewerten der Sonstigen Mitarbeit (wie sie sich aus der mündlichen Beteiligung, der häuslichen Arbeit, den Teilnoten für Vokabeltests, Referate u.a. ergibt).

3.5 EIN FALLBEISPIEL ZUR NOTWENDIGKEIT DER SCHWIERIGKEITSANALYSE

Die Referendarin hatte vor, im Rahmen einer landeskundlichen Teilsequenz zu España (in Kombination mit España – Tierra y gente aus HORIZONTE) die Sprechfertigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im GK 11.1 (n) zu trainieren.

Dazu erstellte sie fünf *fichas* zur arbeitsteiligen Gruppenarbeit (vgl. die Beispiele):

①

Nombre	Jordi
Edad	16 años
Ciudad	Gerona
Comunidad autónoma
Lenguas	castellano y ...

②

Nombre	Manolo
Edad	21 años
Ciudad	La Coruña
Comunidad autónoma	...
Estudiar	Madrid
Comunidad autónoma	...
Lenguas	castellano y ...

Aufgrund des Reihenverlaufs waren Elemente der spanischen Topographie, politischen Gliederung sowie die Mehrsprachigkeit Spaniens den Schülern bekannt. Text 1 A aus Encuentros war behandelt und auf lexikalischer Ebene erschlossen worden. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Informationen in einem Rundengespräch einander vortragen und in der Rolle der Zuhörenden die Informationen in eine Tabelle eintragen.

Diese Phase misslang, denn die Referendarin hatte vergessen, sich folgende Fragen zu stellen:

1. Vergleichen Sie die *fichas* mit dem Lehrbuchtext. Untersuchen Sie die Einträge auf den *fichas*. Welche Problematik tritt hier zu Tage?
2. Welche Elemente muss die Aufgabenstellung enthalten, um den KM die Bearbeitung der Aufgabe zu erleichtern bzw. ermöglichen?
3. Welche sprachlichen und strukturellen Hilfen sollte der Kurs erhalten?
4. Wie sieht Ihrer Meinung nach eine verständliche und einleuchtende Aufgabenstellung für dieses Format aus?
5. Inwiefern kann der Text 1A als Modelltext für die KM dienen? Welche Floskeln sind brauchbar?
6. Formulieren Sie eine mögliche Idealversion des Rundengesprächs. Bedenken Sie die Anforderungen an die individuelle Leistung des Einzelsprechers, seiner Partner in der Gruppe sowie die Interaktionsprozesse, die hier ablaufen müssen, damit ein echtes Rundengespräch daraus werden kann.
7. Welches Potenzial liegt in einer solchen Übung mit *fichas*?

Mithin bedarf es der Schwierigkeitsanalyse.
Antizipation der zu erbringenden Teilleistungen

fachspezifische Arbeitsweisen

Geographie:

Landkarte benutzen

- angegebene Stadt lokalisieren
- entsprechende Comunidad autónoma identifizieren
- ...

Sachebene Spanisch:

Reaktivieren von Wissen um die

- Topographie Spaniens
- politische Gliederung Spaniens
- Wissen um die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit Spaniens
- ...

sprachliche Ebene

- Aussprache (z.B. Gerona, Jordi, gallego, ...)
- Bedeutung der Vokabeln
- Verfügbarkeit von Vokabeln (tener x años; vivir en,...)
- Grammatik: Wissen um Wortarten
- Wissen um die Konjugation
- ...

Nombre	Jordi
Edad	16 años
Ciudad	Gerona
Comunidad autónoma	...
Lenguas	castellano y ...

kognitive Ebene

- Ergänzen von Informationen in den Lücken über Inferieren, Generalisieren und Elaborieren
- Cataluña – catalán
 - La Coruña – Galicia – gallego
 - ...

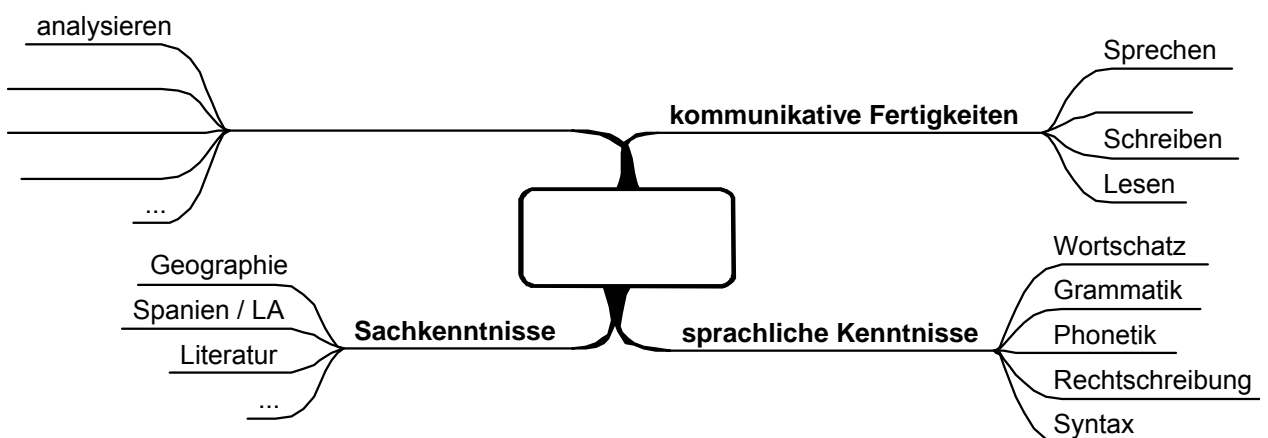
<p><u>emotionale / affektive Ebene</u> Überwinden von Hemmungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Fremdsprache benutzen - Fehler vermeiden - mit anderen KM Spanisch sprechen - mit bestimmten KM arbeiten (Antipathie / Sympathie) 	<p>Ebene der Ausführung</p> <p>a) individueller Vortrag Sprecherrolle Umformen von Stichworten in komplette Sätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomen in verbalen Ausdruck überführen - Infinitive in die 1. Pers. Sg. umformen (tener!) - Aussagen verknüpfen über <i>enlaces</i> - laut, deutlich sprechen - mit Betonung und Pausen sprechen - möglichst frei sprechen <p>b) Vortrag der Gruppe Zuhörerrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - konzentriert zuhören - verstehen - nachfragen - <i>hacer apuntes</i> 	<p><i>Hablar por turnos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Überleiten zum Vortrag der nächsten Person - das Wort ergreifen - ...
--	--	---

3.6 SPRACHLICHE ÜBUNGEN

Vorbemerkungen

Obwohl in der Fremdsprachendidaktik Art, Dauer und Umfang des Übens umstritten sind, was sich in den unterschiedlichen Richtungen sowie zeitversetzt auch in den Lehrbüchern widerspiegelt, ist unstrittig, dass das Üben wesentlicher Bestandteil des Spanischunterrichts ist und den Übungen eine zentrale Rolle zukommt. Die aktuelle Diskussion um den Gegensatz zwischen Instruktion und Kognition und damit der Präferenz für moderierenden Unterricht wird an dieser Stelle nicht aufgegriffen. Es sollen vielmehr praktische Hilfestellungen für die Gestaltung von Übungen und Übungsphasen im dreijährigen Kompaktkurs Spanisch gegeben werden.

Vor dem Hintergrund des didaktischen Konzepts des integrierten Sprach-, Sach- und Methodenunterrichts ist, wird als Prinzip fortgeschrieben, dass Übungen immer aus dem konkreten Unterricht erwachsen, in thematischem Bezug zur Teilsequenz stehen und eine inhaltliche, sinnvoll kontextualisierte Einheit bilden. Übungen sind unverzichtbarer Bestandteil aller Teilbereiche des Spanischunterrichts.



Typologie von Übungen

In den folgenden Ausführungen wurden der Übersichtlichkeit wegen nicht alle o.g. Teilbereiche über Beispiele abgedeckt. Es wird jedoch bei den Beispielen für die Anlage und Erstellung von

Übungen versucht, in der Arbeitsanweisung den inhaltlichen Bezug genauso auszuweisen wie die zu bewältigenden Operationen. Eine Reihe von Übungen sind entnommen aus HORIZONTE¹ oder stehen im Zusammenhang mit den Modulen in dem Buch.

Festigungsübungen

Festigungsübungen schließen sich in Stunden mit grammatischem Schwerpunkt an die Phase der Induktion an. Sie sind notwendiger Bestandteil der Phase der Festigung und Anwendung und dienen dazu, das grammatische Phänomen zu habitualisieren. In der Phase wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler noch einmal auf den neuen Stoff fokussiert, indem sie das sprachliche Phänomen bewusst anwenden. Die Übungen sind je nach Übungsintention offener oder geschlossen. Man spricht von geschlossenen Übungen, weil in ihnen so viel sprachliches Material vorgegeben ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler nur in einem abgegrenzten Rahmen bewegen.

Die Gestaltung von Übungssituationen richtet sich nach dem zu erlernenden Stoff. Sie ist nicht immer einfach, weil gerade im Mündlichen die Sprechsituation möglichst die einer natürlichen Kommunikation sein soll, in der unterschiedlichste mentale Prozesse ablaufen.

Übungen sind nicht-differenzierend und differenzierend, mit und ohne Beispiel, variationslos und variierend. Nicht-differenzierende Übungen sind leichter als differenzierende und sind mithin in der Abfolge diesen vorgeschaltet (s. auch unten „Übungsfolge“).

1. Imitationsübung (mündlich): Den Erfordernissen eines modernen Spanischunterrichts bei jungen Erwachsenen entspricht die intelligente Anlage der Übung z.B. über sinnvolle Fragen und eindeutige Stimuli. Die reine Reproduktion auf die Aufforderung „Repite“² oder das Chorsprechen sind abzulehnen. Das ungeordnete Nachsprechen und Imitieren phonetischer Einheiten – etwa rr oder r / ch / Vokale – ist gleichwohl eine sinnvolle Übung im Zusammenhang mit der Arbeit an phonetischen Kenntnissen.

Möglichkeiten für die Übung der *tiempos del pasado*

- a. Die Lehrkraft wählt eine variationslose Übung, um z.B. Verständnis des Inhalts zu überprüfen, und koppelt in einer Frage das inhaltlich und sprachlich Neue. Die Schülerinnen und Schüler weisen nach, dass sie den Inhalt verstanden haben. Sie befinden sich beim Inhalt auf der Ebene der Produktion und beim neuen grammatischen / sprachlichem Phänomen auf der der Rezeption.

Beispiel: L: *¿En qué año nació Velázquez?* S: *Nació en 1599* oder S: *en 1599*. Es ist nicht zwingend, dass das Verb wiederholt wird (s. oben Produktion und Rezeption) und nur in Teilsätzen geantwortet wird, denn dies entspricht der natürlichen Kommunikationssituation. Unterbrechungen wie ~~*Una frase completa*~~ sollten vermieden und zur nächsten Frage übergegangen werden.

Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass Inhaltselemente endgültig geklärt werden. Der Umgang mit dem Neuen ist im Beispiel des *indefinido* rezeptiv. Es wird nicht nachgewiesen, dass die Kursmitglieder anfangen, das neue Phänomen aktiv zu beherrschen.

- b. Beispiel für eine variierende Aufgabe mit Beispiel. Einen Mustersatz an die Tafel schreiben und Übungssätze auf Karteikarten: Tafel: S1 *¿En qué año nació Velázquez?* S2 [*Nació*] *en 1599*. Fragen auf Kärtchen schreiben und anstelle der finiten Verbform den Infinitiv schreiben. S. müssen die Form selbständig bilden und jemanden fragen. Karte 1: *¿Cuándo (empezar) a pintar?* S1: *¿Cuándo empezó a pintar?* S2 [*Empezó*] *en 1609*. (vgl. HORIZONTE S. 84). Die Aufgabe könnte noch erleichtert werden durch die ausschließliche Verwendung der Verben auf –ar.

¹ Klink und Schattschneider Bonn 2002

² Das heißt nicht, dass im Einzelfall die Wiederholung nicht funktional sein kann: bewusste Wiederholungen können bei Ausspracheproblemen oder bei zu leisem Sprechen notwendig sein insbesondere nach einer Korrektur durch die Lehrkraft (z.B. bei der ungewohnten Betonung im *indefinido* oder *subjuntivo*).

Am Rande sei vermerkt, dass bei der obigen Aufgabe noch die Schwierigkeit¹ in der spontanen Verwendung der Zahlen liegt. Sie darf den *indefinido* nicht aus dem Blick bringen.

- c. Beispiele für variierende Aufgaben ohne Beispiel
- über Fragekette mit Karteikarten den *indefinido* anwenden lassen: 1. Frage: S1: *¿Qué hizo Colón en Portugal?* S2: *Estudió las técnicas de navegación* etc. (vgl. Horizonte S. 63 ff)
 - Einen einzigen Stimulus setzen bzw. Frage stellen, auch über Gestik klar machen, was zu tun ist (eventuell Blick ins Buch zulassen): L: *Bueno, vamos a ver las etapas de la vida de Cristóbal Colón:* S1: *Nació en Génova* S2: *Naufragó cerca de la costa portuguesa;* S3: *Se salvó;* S 4: *Llegó a Portugal*
2. Substitutionsübung
Beispiele:
- nicht-differenzierend mit Beispiel: *Sustituye los complementos directos por los pronombres correspondientes.* Ejemplo: *Jaci graba muchos discos – Jaci los graba*
 - nicht-differenzierend ohne Beispiel: *Sustituye los complementos directos por los pronombres correspondientes.*
 - differenzierend ohne Beispiel: *Sustituye los complementos directos e indirectos por los pronombres correspondientes. Jaci graba muchos discos. Quiere mucho a su familia. Siempre cuenta sus vivencias a su madre.*
3. Ergänzungsübung (schriftlich): *¿Qué le/s gusta? Completa con el pronombre correcto.*
- *A Alejandro, ... gusta mucho su mujer Jaydy*
 - *A los dos ... encanta hacer largas conversaciones ...* (Horizonte S. 57/3)
4. Einsetzübung (schriftlich).
- a. variationslos mit Beispiel: *Jaci quiere mucho a su familia. Forma frases según el modelo. Utiliza: Carlos Sanz / Enrique Iglesias / Madonna*
- b. variierend ohne Beispiel: *Presenta lo que le gusta a una compañera y lo que te gusta a ti: la canción de Mano Chao / ir al museo / leer un libro / ver una película / jugar al tenis* (Horizonte S. 35)
- c. nicht-differenzierende Festigungsübung ohne Beispiel: *indefinido* tritt als einziges Tempus in der Übung auf; es wird die Kenntnis der Morphologie überprüft: *Ponga las formas del indefinido* (vgl. Horizonte S. 67 / 4; 86 / 6)
- d. differenzierend ohne Beispiel. Hier werden Morphologie und Funktion überprüft: *¿indefinido o imperfecto? Escriba la forma correcta.* (vgl.: Horizonte S. 92)
Differenzierende Übungen sind besonders bei gravierenden Unterschieden zum Deutschen wichtig (z.B. *subjuntivo, tiempos del pasado*)
5. Transformationsübung (schriftlich):
- a. *Perfecciona tu estilo combinando las oraciones con un enlace: Costa Rica atrae a los turistas. Es una ventaja para la economía tica.* (Horizonte, 113 / 2 a-e)
- b. *¿De qué estás harta? Formula quejas empleando el subjuntivo. Ejemplo: Las estrellas de fútbol ganan demasiado: Estoy harta de que las estrellas de fútbol ganen demasiado.* (Horizonte, S. 105 / 3 a-j)

Anwendungsübungen

Anwendungsübungen sind immer frei, zumeist mündlich, themengebunden-situativ mit deutlichem inhaltlichen Schwerpunkt: Sie schließen sich in der Regel an die Festigungsübungen an. Das neue Phänomen wird in einer quasi-authentischen Kommunikationssituation verwendet. Es muss schon so habitualisiert sein, dass sich die Schülerin oder der Schüler auf den Inhalt der Aussage konzentrieren kann. Es ist darauf zu achten, dass der zu übende Stoff zwingend angewendet wird.

Beispiele für Impulse und Aufforderungen:

- grammatischer Stoff: *subjuntivo*.

¹ vgl. 3.4

Sabemos que muchas cosas les disgustan a los hombres. Y a las mujeres ¿qué es lo que a ellas les disgusta? (Horizonte - Módulo: Amor y desamor)

(schriftlich) *Escribe un emilio a El País Tentaciones contando de qué estás harta tú.*

– grammatischer Stoff: *indefinido* und *imperfecto*.

Vamos a hablar sobre la conquista de América

Informe a sus compañeras sobre el rol del cacao en el México de los aztecas

¿Cómo pasaste el fin de semana?

– grammatischer Stoff: Adjektivattribute / Angleichung von Adjektiven.

Describe a Alejandro Sanz

– grammatischer Stoff: reflexive Verben.

¿Qué haces por la mañana antes de ir al colegio?

¿Cómo pasa Alejandro Sanz el día?

Die Übungsfolge in der Festigungs- und Anwendungsphase

Die Übungsfolge bezieht sich nicht auf eine Einzelstunde, sondern auf die Phasen der Arbeit am neuen sprachlichen Phänomen innerhalb der Binnensequenz. Als Faustregel für die maximale Anzahl von Übungen in einer Stunde könnte die Zahl 4 gelten. Die Festigung soll immer in die Anwendung münden. Anfangs- und Schlussituation einer Stunde sollten mündlich sein, (sofern es sich nicht um ein typisch schriftsprachliches Phänomen handelt).

Es ist zu berücksichtigen, dass die Übungsfolge nicht zwingend ist für jeden Übungstyp und nicht jeder Übungstyp für jedes grammatische Phänomen und für jeden Stoff geeignet oder notwendig ist. Ferner sind Menge und Art der Übungen abhängig zu machen von dem Kurs, in dem unterrichtet wird. Zu überprüfen ist in diesem Zusammenhang, ob die Übungsfolge so gestaltet wird, dass die Lehrkraft ein Fundamentum und Additum festlegt, dass in leistungshomogenen Kleingruppen bearbeitet wird.

Grundsätze für die Übungsfolge

- ▶ Festigungsübung vor Anwendungsübung
- ▶ Nicht-differenzierende Übungen vor differenzierenden
- ▶ Übungen mit Beispiel vor Übungen ohne Beispiel
- ▶ Variationslose Übungen vor variierenden
- ▶ mündliche Übungen vor schriftlichen
- ▶ eine schriftliche Übung zwischen zwei mündlichen
- ▶ mündlich mit Buch bzw. Arbeitsblatt vor mündlich ohne Buch bzw. Arbeitsblatt (bezieht sich nicht auf Induktionsphase bei Stunden mit grammatischem Schwerpunkt !!!)
- ▶ mündliche Anwendungsübung mit vorgegebenem Sprachmaterial / mit Buch bzw. Arbeitsblatt / Folie vor mündlicher Anwendungsübung ohne vorgegebenes Sprachmaterial / ohne Buch bzw. Arbeitsblatt / Folie

Die (idealtypische) Abfolge von Übungen garantiert noch keine adäquate Sprachperformanz. Untersuchungen haben ergeben, dass richtig gelöste Übungen (v.a. gebundene Übungen wie Lückentexte) nicht automatisch die richtige Verwendung in mündlichen und schriftlichen Texten und Kommunikationssituationen zur Folge hat. Das kommt daher, dass die Fokussierung auf ein spezielles Phänomen die Aufmerksamkeit bündelt, während in komplexeren sprachlichen Situationen, wenn viele mentale Prozesse simultan ablaufen, das Neue teilweise oder ganz vergessen wird. Mithin muss das neue sprachliche Material immer auf geeignete Art in Erinnerung gerufen und verwendet werden. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden die grammatischen Großphänomene, der Wortschatz, die kommunikativen Fähigkeiten progressiv erweitert. Das bedeutet auch, dass die Teilsequenzen der Qualifikationsstufe auch unter dem Aspekt der Wiederholung und Vertiefung bestimmter grammatischer Phänomene, der bewussten Erweiterung des Wortschatzes, der Schulung der methodischen Fähigkeiten erstellt werden. In einem solchen Unterricht hat auch das Regelwissen seinen Stellenwert.

Im Vergleich zu den sprachlichen Langzeitkursen fehlt im dreijährigen Spanischunterricht die Inkubationszeit, die benötigt wird, um ein sprachliches Phänomen zu habitualisieren. Vor diesem Hintergrund muss auch die Fehlertoleranz im Spanischunterricht größer sein.

Eine kritische Stimme zur didaktischen Reduktion bei der Einführung grammatischer Phänomene

Die Kognitionspsychologie steht der Einführung eines grammatischen Phänomens mit didaktischer Reduktion skeptisch gegenüber und meint sogar, dass diese kontraproduktiv sei: nur aus der Fülle von authentischen Textbeispielen könnten die autonomen Lernenden selbständig ihre Lernerfahrungen machen und durch Versuch und Irrtum (auch durch den Vergleich mit der Muttersprache) zum Internalisieren der richtigen grammatischen Strukturen gelangen. Werner Bleyhl schreibt dazu in Praxis des neusprachlichen Unterrichts¹

„Ein Lerner baut sich im Vergleichen von Neuem, das ihm begegnet, mit bereits Gelerntem das System der neuen Sprache auf; er konstruiert sich sein System. Wenn das so ist, hat das Konsequenzen für das Lernen, und Möglichkeiten für Selbstlernen, Selbsterarbeiten durch einen als autonom gedachten Lerner erhalten einen anderen Stellenwert. Siehe die schon lange gehandelten Begriffe wie Interimsgrammatik oder Lernergrammatik. D.h. eine neue Struktur wird erfasst, indem sie in Beziehung zu bereits erworbenem Vergleichsmaterial gesetzt wird. Dabei fallen die Hypothesen, die der Lerner bildet, jeweils individuell aus; sie müssen aber im Endergebnis mit dem tatsächlichen System der Sprache weitestgehend übereinstimmen.“

3.7 HAUSAUFGABEN IM ANFANGSUNTERRICHT

Die Hausaufgabe² ist Bestandteil des unterrichtlichen Gesamtgeschehens und leistet ihren Beitrag zum Erreichen der allgemeinen Ziele der Gymnasialen Oberstufe und des Spanischunterrichts im Besonderen.

Schülerinnen und Schüler

- › arbeiten selbständig und ausdauernd an einer begrenzten Aufgabe
- › wenden individuelle Arbeitstechniken und erlernte Methoden an
- › wiederholen, üben und festigen den Stoff
- › bearbeiten ein neues Gebiet
- › verschaffen sich einen Überblick darüber, was sie schon können und woran sie noch arbeiten müssen.
- › stellen fest, wo Lücken sind, und überlegen sich geeignete Methoden, die Lücken zu schließen

Die Lehrkraft erfährt etwas über

- › die Effektivität ihrer Lehrleistung
- › die Stimmigkeit ihrer Aufgabenstellung
- › den Grad der Beherrschung des Stoffes im Gesamtkurs
- › die Stärken und Schwächen des einzelnen Kursmitglieds.

Zu jeder Stunde wird eine vorbereitende oder / und nachbereitende Hausaufgabe gestellt, in der etwas Neues geschaffen wird. Sie ist keine Wiederholung des Inhalts der Stunde oder einzelner Phasen. Normalerweise machen alle Kursmitglieder dieselbe Hausarbeit. Bisweilen kann sie ähnlich wie die Gruppenarbeit arbeitsteilig sein. Die Teilergebnisse bilden in der Zusammenschau die Basis für das Unterrichtsgeschehen der Folgestunde.

Damit eine Hausaufgabe nicht wie eine Verlegenheitslösung am Stundenende aussieht, wird gut vorüberlegt, wie sie gestellt wird. Für den Fall, dass die Stunde wider Erwarten anders verläuft als geplant, wird eine alternative Aufgabe gestellt. Die Hausaufgaben werden immer überprüft, die Namen derjenigen ohne Hausarbeit werden aufgeschrieben. In der kommenden Stunde wird kontrolliert, ob die Aufgabe nachgemacht wurde. Die Haushefte werden in regelmäßigen Abständen eingesammelt und kommentiert.

¹ Bleyhl, Werner: *Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nichtlinearem Fremdsprachenunterricht*. Praxis 4/96 und ders.: *Nicht Grammatik, sondern Sprache*. FU (E) 3/1995

² abgekürzt als HA

Folgende Hausaufgaben sind wenig originell, laden kaum ein, sie gerne zu erledigen. Sie zeugen von wenig Phantasie und Vorüberlegung:

Für die nächste Stunde

~~lernen Sie die neuen Vokabeln! Wir schreiben einen Vokabeltest.
wiederholen Sie das, was wir heute gemacht haben!
üben Sie mal.
machen Sie die Übungen a-f auf Seite x
machen Sie eine schriftliche Zusammenfassung der Lektion.
haben Sie nichts auf.
lesen Sie den Text auf Seite x
lernen Sie die neue Grammatik
schreiben Sie einen Dialog
machen Sie eine Bildbeschreibung
gucken Sie sich mal die neuen Vokabeln an
gucken Sie mal in die neue Lektion
sehen Sie mal, ob Sie die Vokabeln schon können~~

Es ist unstrittig, dass Vokabeln gelernt, Texte geschrieben, Übungen gemacht werden müssen, aber man muss sich vor Schematismus hüten. Ebenso wenig wie der Unterricht immer nach demselben Muster abläuft, wird auch

bei Hausarbeit dafür gesorgt, dass Interesse und Motivation erzeugt werden. Deshalb kann die Hausarbeit mit der Formulierung des genauen Arbeitsauftrags nicht der Inspiration des Augenblicks vor dem Schellen überlassen werden.

„Schreiben ist außerhalb des Bildungswesens die seltenste der vier Sprachfertigkeiten“¹. Da sie aber ebenfalls die während der Unterrichtsstunde am wenigstens geübte Fertigkeit ist, wird in der Hausaufgabe auf die Schulung des Schreibens besonderer Wert gelegt. Zu unterscheiden ist zwischen den genuin schriftlichen Formen (wie Zusammenfassung, Analyse, Bericht, Erzählung, Brief u.a.) und solchen, bei denen die Schriftlichkeit dienende Funktion hat. Denn auch bei Hausaufgaben, die eigentlich mündlich sind, sollte auf die Schriftlichkeit nicht verzichtet werden (u.a. bringt die Schriftlichkeit es mit sich, dass die HA überhaupt gemacht wird).

Einige Hinweise für die Stellung von Hausaufgaben im Anfangsunterricht

- schriftliche HA können als Vortexte für mündliche Sprachausübung angelegt werden
- die HA ist eine schriftliche Textsorte; die Vorstellung der HA ist jedoch mündlich: z.B. eine Nacherzählung, ein Bericht, die Vorstellung einer Person, eines Sachverhalts. Das zusammenhängende Präsentieren ist eine einzuübende Fertigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs Zwang zur Mündlichkeit. Die häusliche Vorbereitung gibt Sicherheit für die vortragende Person und weckt Interesse bei den Zuhörenden, denn die in HA häufig verwendeten unbekannteren Wörter (Buchwörter) werden nicht verwendet, sondern KM beschränkt sich auf Bekanntes, trägt langsam vor, lässt sich von anderen ggf. helfen, wodurch bewirkt wird, dass alle zuhören.
- HA sollen sinnvolle Zieltexte ergeben, d.h. solche, die auch wirklich kommunikativ relevant sind
- Texte produktionsorientiert (auch aus dem Lehrbuch) weiterentwickeln oder umschreiben; Perspektivwechsel vollziehen lassen
- einen Filter- oder Vortext für eine neue Lektion schreiben
- neue Lexik bündeln, vernetzen mit schon erworbenem Wortschatz und lernen. Methoden der Vernetzung bewusst machen und erklären
- ungewöhnliche und originelle Fragen an einen in der Stunde bearbeiteten Text stellen, die von den anderen KM beantwortet werden müssen
- einen Text in ein Organigramm überführen und eine mündliche Präsentation vorbereiten

¹ Wolfgang Börner. „Zum Erwerb von Textsortenkompetenz durch Schreiben“ In: Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer* 1992. Frankfurt, Verlag Peter Lang GmbH (297)

- Karteikarten vorbereiten mit Aufgabenstellungen für die anderen KM
- aus einem Text einen Lückentext machen, auf Folie schreiben und lösen
- auf bestimmter Internetseite Informationen zu einem bestimmten Thema suchen und zusammenstellen
- Pop-Idole nach vorgegebenem Muster vorstellen
- Inhalt eines Hörtextes aus dem Internet für KM präsentieren
- einen Lesetext geben, der mit Hilfe von Lesestrategien bearbeitet wird mit dem Ziel, diese bewusst zu machen und zu nennen
- in der Stunde erstellte Texte zu Hause überarbeiten
- Gedicht auswendig lernen lassen oder gestaltendes Lesen vorbereiten. Der Text ist dabei mit Zeichen zu versehen (wo wird die Stimme erhoben, wo werden Wortgruppen zusammen gelesen, welche Wörter sind beim Lesen besonders fehleranfällig etwa wegen Interferenzen zum Deutschen)
- ein grammatisches Teilsystem selbständig erweitern
- ein leichteres grammatisches Phänomen selbständig erarbeiten.

4. GRAMMATIK IM SPANISCHUNTERRICHT

4.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN DES KOMMUNIKATIV ORIENTIERTEN GU¹

Als Extremformen stehen primär kommunikative neben primär grammatikorientierten Übungen. Dem kommunikativen Ansatz folgend werden die **Strukturen im Kontext** vorgestellt und geübt – im Gegensatz zum formorientierten Ansatz, der auf eine Automatisierung hinarbeitet. Die Anforderung an die Unterrichtenden besteht darin, eine Balance zwischen Bedeutung und Form zu finden.

Dem Prinzip des entdeckenden und experimentierenden Lernens kommt besonders im Zusammenhang mit den sog. Großphänomenen große Bedeutung zu: die **Selbständigkeit** der Lernenden wird herausgefordert (besonders im Problemlösungsprozess, in dem es um die Regelfindung geht: Vergleichen – Regelmäßigkeiten erfassen – Generalisierung – Schema). Die Lernenden werden zu Hypothesenbildern und -testen angehalten.

Problemorientiertes und entdeckendes Lernen werden gefördert, wenn es zu einer bewussten Arbeit mit grammatischen Strukturen kommt. Folgende **Teiloperationen**, mit deren Hilfe grammatische Strukturen erkundet werden können, sind zu unterscheiden:

- Segmentieren einer Form in ihre elementaren Bestandteile (*imperfecto*)
- Kontrastieren von Strukturen (mit dem *indefinido*)
- Klassifizieren (Verbformen auf *-aba*)
- Transformieren bzw. Manipulieren im Prozess des Hypothesentestens (Elemente weglassen, hinzufügen, umstellen, ...)

Allerdings ist zu Gunsten der Zeitökonomie auf Eindeutigkeit des Materials sowie auf die Prinzipien der Systematisierung und Raffung (über den Einsatz kognitiver Verfahren) zu achten: Das konkrete unterrichtliche Vorgehen ist jeweils abhängig vom zu behandelnden Grammatikkapitel (d.h. Wahl des induktiven Erarbeitens bei Großphänomenen und Verzahnung von Imitation und Kognition). Bei der Einführung der neuen grammatikalischen Form sind Einblicke in die Beziehung zwischen der grammatischen Struktur und deren Funktion in der Kommunikation unerlässlich.

Im Sinne des **Spiralcurriculums** sind die Strukturen regelmäßig aufzugreifen und zu festigen, um ein gründliches, jedoch nicht massiertes Lernen zu erreichen: Lerninhalte werden zeitlich verteilt und in immer länger werdenden Abständen wiederholt und ergänzt. Der Einbau von Plateau- und Wiederholungsphasen dient der Konsolidierung.²

¹ GU = Grammatikunterricht

² vgl. „Übungen“, in: Beile, FU 92, 1988

Lehrplan Spanisch NRW

Zu den Themen der Grammatikarbeit zählen gemäß Lehrplan (vgl. Bereich des Faches Sprache): Wortarten, Satzglieder, einfacher Satz, Satzgefüge, Wortbildung, Textkonstitution (S. 12). Betont wird die Bedeutung von **authentischen Texten** für die integrierte Grammatikvermittlung (S. 30). Bei der Auswahl der Texte ist auf deren **deutliche Markierung** zu achten, d.h. das zu behandelnde grammatikalische Phänomen ist häufig und deutlich, auf natürliche Weise repräsentiert.

Die Hinweise zur **Gestaltung der Stufe 11** (n) (S. 47 ff.) betonen, dass „im Hinblick auf oberstufengemäßes Arbeiten [...] die zügige Einführung der Großphänomene bis Ende 11 vorgesehen [ist], was aber nicht deren gründliche, erschöpfende Behandlung impliziert (vgl. die Übersicht S.52). Die Vorteile eines solchen Vorgehens liegen auf der Hand: es ermöglicht authentischere Kommunikation bzw. Sprechakte, erweiterte die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden und erlaubt somit eine höhere Wendigkeit in Alltagssituationen.“

Grammatische Phänomene haben **dienende Funktion** für das sprachliche Handeln: eine Äußerung ist häufig trotz grammatischer Verstöße des Sprechers zu verstehen; bei Verstößen gegen die angemessene Verwendung von Vokabular (Ebene der Semantik) sind Störungen des Kommunikationsprozesses hingegen ungleich wahrscheinlicher.

Auf der Ebene der **Textrezeption** macht die Kenntnis textgrammatischer Gesetzmäßigkeiten den Schülerinnen und Schülern die Verarbeitung einer bestimmten Textsorte möglich. Hinsichtlich der **Textproduktion** sind als Leitfragen die der Kohärenz und Kohäsion hervorzuheben; hierbei spielen *auch* grammatische Regeln eine Rolle. Bei der Formulierung der **Aufgabenstellung**, von einem Ferienerlebnis zu berichten, das den Sprecher stark berührt hat, muss man die formalen Vorgaben der Textsorte beachten, in diesem Fall sind es die Merkmale einer Erzählung (mit expressiver Sprechabsicht). Drei Ebenen rücken in den Blick:

- Textebene (Kohärenz und Kohäsion): z.B. Verwendung von Personalpronomen
- Satzebene: z.B. temporale Nebensätze
- Wortebene: z.B. indefinido / imperfecto

Schlüsselfragen und Prinzipien des Lehrens / Lernens von Grammatik

- Auswahl der Struktur nach den Prinzipien der Frequenz und Transferierbarkeit
- Überprüfen der Relevanz der grammatikalischen Form für den Kommunikationsprozess, d.h. der Schwerpunkt sollte auf echten Informationen bzw. Meinungen und dem tatsächlichen Sprachgebrauch der Lernenden liegen, etwa dadurch, dass ein Problem und dessen Lösung im Mittelpunkt stehen.
- Basis ist der authentische Text, in dem das grammatikalische Phänomen auf natürliche Weise auftritt, so dass es von den Lernenden erkannt und isoliert werden kann; der mögliche funktionale Zusammenhang von Textsorten und Grammatik ist im Vorfeld zu überprüfen.
- Reduktion bei der Präsentation und zyklischer Ansatz (Stichwort: Spiralcurriculum)
- Jetzt-und-Hier-Check: zielsprachliche Natürlichkeit der Beispiele, d.h. die Übungen sollten reale Kommunikationssituationen simulieren
- Eindeutigkeit der Beispiele
- Bewusstmachen der Beziehung zwischen grammatikalischer Form und ihrer Bedeutung in speziellen Kontexten; zu erreichen über Sammeln und Austausch von Informationen durch die Lernenden
- Prinzipien des konstruktivistischen Ansatzes (z.B. Vorwissen) bedenken
- Verständlichkeit der Regeln und deren Konzentration auf das Wesentliche
- Möglichkeiten der Visualisierung (Tabelle, Graphik)

KENNZEICHEN von Übungen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden:

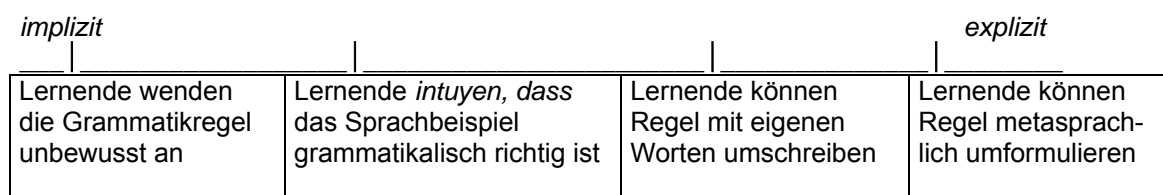
1. die Lernenden befinden sich in einer Kommunikationssituation,
2. die gekennzeichnet ist durch einen thematischen - für die Lernenden relevanten - Bezugsrahmen, innerhalb dessen sie sich äußern möchten, wozu sie wiederum
3. zwecks Verständlichkeit neben spezifischem Vokabular auch eine bestimmte grammatikalische Struktur benötigen.

UNGEEIGNET sind Übungen, die zu unnatürlichem Sprechhandeln führen, d.h.:¹

- › Übungen, die eine rein mechanische Anpassung der Lernenden erfordern
- › Übungen, die weder eine richtige Aufgabe darstellen noch eine Orientierungshilfe bieten und letztlich zu rein formalen Äußerungen führen („Satzleichenproduktion“)
- › Übungen ohne natürlichen Kontext
- › Übungen, die unverbundene Einzelsätze anstelle von längeren Äußerungen verlangen
- › unreflektiert eingesetzte Übungen aus Lehrbüchern

FRAGEN UND PROBLEME

- › die Zielrichtung der Übung: Wird Korrektheit oder Flüssigkeit des Ausdrucks angestrebt? Ein vernünftiges Gleichgewicht zwischen Fehlertoleranz und Fehlerkorrektur ist zu finden.
- › der Zeitpunkt der Einführung von grammatikalischen Formen: nicht immer ist eine eindeutige Zuordnung zwischen Form und Funktion möglich,
- › das Verhältnis von Lehren und Lernen: die lineare Behandlung von Grammatikphänomenen läuft dem nicht-linearen natürlichen Lernprozess konträr (Konstruktivismus: Hypothesenbildung, *feedback*, Lernen durch Modifikation) ⇒ "gelehrt wird linear, gelernt nicht-linear"
- › der Stellenwert von Fehlern: sie werden als produktive Hilfe im Lernprozess behandelt und weiter verarbeitet
- › Lernspezifika der Schülerinnen und Schüler (induktiver Ansatz vs. Regelwissen)
- › Fähigkeit zur Anwendung von Regelwissen stellt sich als Kontinuum zwischen implizitem (Lernerde wenden Regel unbewusst an) und explizitem Wissen (eine Grammatikregel kann metasprachlich umformuliert werden) dar.



[exzerpiert aus: Joe Sheils, KOMMUNIKATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT; Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz (Kapitel 8)]

Spanisch als Arbeitssprache

Das Wissen um Regeln trägt zu deklarativem und prozeduralem Sprachwissen bei. Von Anfang an kann die Besprechung von Grammatik auch in der Zielsprache erfolgen, zunächst auf elementarem Niveau, dann zunehmend komplexer, bis sich allmählich eine **Fachsprache** herausbildet.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben auf der Grundlage ihres zunehmenden sprachlichen Wissens ein Phänomen in der Zielsprache. Die Progression der grammatischen Terminologie hat ihren Ausgangspunkt in der (begrenzten) Schülersprache; etwa: "*Si quieres expresar una acción terminada en el pasado, utilizas el indefinido*".

Festigung von Grammatik

Bei der Vermittlung sind behaltensunterstützende Visualisierungs- und Präsentationstechniken einzuplanen sowie die unterschiedliche Lernertypen (und deren Motivation) zu bedenken; innerhalb einer Sequenz sind geeignete Plateauphasen einzuplanen.

³ Statistik: Vergleiche; Graphiken: Passiv; Werbeanzeigen: *imperativo, subjuntivo, comparaciones*; Bildbeschreibung: Verlaufsform

¹ In diesem Zusammenhang stellt sich insbesondere die Abfolge der *tiempos del pasado* in vielen Lehrbüchern als höchst problematisch dar. Die frühzeitige Behandlung des Perfekts –vor *indefinido* und *imperfecto* – kann in gekünstelte Aufgabenstellungen münden und damit zu Stilblüten führen, wie z.B. eine Geschichte im *perfecto* nacherzählen zu lassen!).

Den Lernenden ist möglichst oft die Gelegenheit zu geben, an Bekanntes anzuknüpfen und selbsttätig zu werden, d.h. ihre eigene Hypothesen zu überprüfen und ggf. richtig zu stellen. Zur Förderung von Selbsttätigkeit sind folgende methodische Vorgehensweisen denkbar:

- › Sie präsentieren das betreffende Grammatikkapitel und benutzen dabei eine Grammatik¹.
- › Sie entwerfen selber Übungen für die anderen Kursmitglieder.
- › sie legen im Hinblick auf die Erstellung einer Lernergrammatik einen Grammatikordner (z.B. auf ihrem PC) an, den sie im Verlaufe des Spanischkurses revidieren, ergänzen und aktualisieren.
- › sie legen mit Blick auf die Herausbildung von Sprachbewusstheit und Fähigkeit zur Selbstevaluation eine (Check)Liste mit ihren häufigsten Fehlern an, um eine persönliche Fehlerdiagnose voranzutreiben. Im laufenden Unterrichtsgeschehen notiert der Lehrer fehlerhafte Schüleräußerungen auf einer Folie, die anschließend unter Leitung eines Schülers in gemeinschaftlicher Analysearbeit korrigiert werden.
- › ...

Die angestrebte zunehmende Sicherheit bei der Anwendung spiegelt sich idealer Weise auf natürliche Weise wider, d.h. anzustreben ist nicht der mit einem Grammatikphänomen überfrachtete Schülertext, sondern derjenige, in dem *reformulaciones* variabel verwendet werden.

¹ **Arten von Regeln bzw. Grammatiken:** Signalgrammatik / Schulgrammatik/ Lernergrammatik; Monitorregel; Frage(n) der Terminologie

4.2 PHASENMODELL ZUR GRAMMATIKEINFÜHRUNG IM SPANISCHUNTERRICHT AB JG. 11^{iv}

PHASE	INHALT UND AKTIVITÄTEN	KOMMENTAR
AUFBAU DER LERNSITUATION A) AKTIVIERUNGSPHASE	Darbietung einer Situation mit / ohne Photo, Plakat, <i>historieta</i> ... - stimulusgestützte Wiederholung v. Bekanntem - (freies) Assoziieren, Beschreiben, Erzählen	<i>Funktion:</i> Motivation, Einstimmung, Entlastung durch produktive Tätigkeit, Reaktivierung von Vorkenntnissen <i>Hinweis:</i> schülerzentrierte Arbeit, möglichst ohne Intervention durch Lehrkraft.
B) INHALTLICHE UND LEXIKALISCHE VORENTLASTUNG	Einbetten der Situation in bekannten Kontext - bildgestützte Semantisierung - Fragen und Antworten - zusammenfassen, rekonstruieren, erzählen (Textverständnis sichern!)	<i>Funktion:</i> Schaffen von Voraussetzungen für die kontextuelle Einbettung des grammatischen Phänomens <i>Hinweis:</i> inhaltliche oder lexikalische Überfrachtung vermeiden und Phase kurz halten; Interesse wecken
Die Phase B gehört nicht zwingend in eine Stunde mit grammatischem Schwerpunkt. Die inhaltlichen Voraussetzungen für die Einbettung des neuen grammatischen können schon in der vorangegangenen Stunde geschaffen werden. So gewinnt man Zeit für den Schwerpunkt.		
PHASE DER INDUKTION A) ERSTBEGEGNUNG MIT DEM NEUEN GRAMMATISCHEN STOFF	Präsentation des vorentlasteten Textes / der Situation unter Verwendung des neuen grammatischen Phänomens ggf. Nachweis des Textverständnisses - redundante mündliche Darbietung - gestisch-mimische Unterstützung - ggf. Rhythmisierung - Bilder / Realien je nach Gegenstand möglich	<i>Funktion:</i> Intuitive Erfassung durch eindeutige Fokussierung auf neuen grammatischen Stoff im natürlichen Kontext bei gesichertem Textverständnis <i>Hinweise:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation so gestalten, dass keine Rückfragen provoziert werden • ggf. Beschränkung auf Teilsystem • keine Ausnahmen einbringen • lernpsychologische Gesetze beachten • deutlich sprechen, wiederholen • Kurs beobachten, herausfinden, ob Erkenntnis erfolgt
B) WIEDERHOLUNG DER BEGEGNUNG UND VERSUCHE MIT DEM NEUEN STOFF	Erneute Darbietung des gestrafften Stoffes mit deutlicher Fokussierung auf das grammatische Phänomen Erste Versuche der Lernenden mit dem Stoff durch reproduktive Aktivitäten - spontan das Gehörte wiedergeben - auf engere Fragen / Impulse antworten ggf. Darbietung wiederholen und so organischen Übergang zur nächsten Phase gestalten	<i>Funktion:</i> <ul style="list-style-type: none"> • lernpsychologisch notwendige wiederholende Fokussierung vor allem bei komplexen / ungewohnten / schwierigeren Phänomenen • Hinführen zum ersten Umgang mit dem neuen Stoff (imitativ oder aufgrund von Einsicht in Regelmäßigkeiten) <i>Hinweise:</i> <ul style="list-style-type: none"> • nur bei Meldungen aufrufen • Die Aufforderung: <i>–Repète</i> vermeiden, aber spontanes Nachsprechen und / oder Wiederholen zulassen • keine Sanktionen, nur zurückhaltend korrigierendes Lehrerecho

Phase	INHALT UND AKTIVITÄTEN	AKTIVITÄTEN
C) AKTIVER UND INTUITIVER UMGANG MIT DEM NEUEN LERNSTOFF	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen und Antworten - vorsprechen / nachsprechen (Intonation!) - Bilder, (¡!nicht bei <i>pasado</i>, hier ev. Symbole!), Realien / Tafel nutzen - wiederholen - nacherzählen - Fragenkette / gemeinsame Rekonstruktion <p>Eventuelle spontane und ungesteuerte Hypothesen zur Funktion / zum Wesen des grammatischen Phänomens für einen organischen Übergang in nächste Phase nutzen</p>	<p><i>Funktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschleifen durch variationslosen häufigen und spontanen Umgang mit Neuem ohne kognitive Blockade • Hinführen zu kommunikativem Umgang mit neuem Stoff <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitation, Reproduktion und redundant scheinende Wiederholung akzeptieren; alles dient gerade den Schwächeren! • Phase nicht zu kurz anlegen und breites Beteiligungsspektrum schaffen • ohne Maßregelungen und Tadel, sondern aufmunterndem Einwirken, denn KM begegnen etwas Neuem und vielleicht völlig Ungewohntem.
D) GENERALISIERUNG / KOGNITIVIERUNG EVENTUELL: GESTUFTES ENDE	<p>Arbeit am schriftlich vorliegenden i.d.R. authentischen Basistext</p> <p>Nachweis des Textverständnisses durch Fragen, Nacherzählung, <i>resumen</i>, Textrekonstruktion (in Kleingruppe oder Plenum)</p> <p>Analyse des Textes in Einzel- oder Partnerarbeit durch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstreichen und Zuordnen - Suchen nach Gesetzmäßigkeiten - Formulieren der (Teil-)Regel 	<p><i>Funktion:</i> Kognitives Begreifen des intuitiv Erfassten durch Analyse</p> <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalt muss verstanden sein, da nur so die Funktion des neuen grammatischen Phänomens klar wird • Phase kurz halten, ohne Diskussion von Ausnahmen, Besonderheiten, Erweiterungen • Benennung des Phänomens / graphische Darstellung von Kurzregel
PHASE DER FESTIGUNG UND ANWENDUNG ENDE EINER EINFÜHRUNGSSTUNDE	<ul style="list-style-type: none"> - L. schafft echte / simuliert Gesprächssituationen - L. stellt schriftliches Übungsmaterial bereit, das allein / in der (Klein-)Gruppe bearbeitet wird - L. beobachtet Gruppen und hilft bei Problemen 	<p><i>Funktion:</i> Geläufigkeit im Umgang mit neuem Stoff erzeugen</p> <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Übungen günstig wegen der Schulung der aktiven Sprachausübung • Nicht alle grammatischen Phänomene bieten vielfältige mündliche Übungsmöglichkeiten. Die schriftliche Übung hat den Vorteil, dass die Lernenden sich mit Ruhe das Phänomen vergegenwärtigen können

Weitere Phasen der Arbeit mit dem neuen grammatischen Stoff im Sinne eines Spiralcurriculums

	INHALT UND AKTIVITÄTEN	KOMMENTAR
PHASEN DER ER-WEITERTEN ANWENDUNG, SYSTEMATISIERUNG, KONTROLLE UND DES TRANSFERS	<p>Die folgenden Aktivitäten verstehen sich als notwendiger Bestandteil der Teilsequenz, in die das grammatischen Phänomen eingebettet ist, und weiterer Teilsequenzen mit unterschiedlicher Thematik, die im Anschluss durchgeführt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schaffung weiterer Sprech- und Schreibanlässe zur gezielten Übung und Anwendung des Neuen - Umgang mit dem neuen Phänomen in selbständiger und ungelenkter Arbeit der Kursmitglieder - Einbauen des Gelernten in neuen Stoff / in Unterrichtssprache - immanente Erweiterung des Teilsystems - implizite und explizite Überprüfung des Gelernten - Bereitstellung binnendifferenzierenden Materials zur individuellen Unterstützung (auch über Hausarbeiten) 	<p><i>Funktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lernpsychologisch notwendige periodische Wiederholung • sichere Anwendung des neuen Stoffes in verschiedenen Kontexten • Lernerfolgskontrolle • ggf. Systematisierung* am Ende des gesamten Themenkomplexes <p><i>Hinweise:</i> Für sichere Anwendung unterschiedliche Kontexte und vielfältige Sprech- und Schreibanlässe bereitstellen</p> <p>schriftlich</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Klausuren</u> so anlegen, dass das neue Phänomen zwingend in sinnvollen Kontexten angewendet werden muss • punktuelle Tests / schriftliche Übungen zur gezielten Überprüfung von Funktion und Morphologie erstellen <p>mündlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>in allen</u> Arbeitsformen bei der mündlichen Mitarbeit <ul style="list-style-type: none"> ○ in Hausaufgaben gezielte Präsentation üben, in denen das Phänomen verwendet wird ○ im Unterricht Phänomen gezielt anwenden und anwenden lassen <p>* Systematisierung ist nicht immer nötig. Sie kann die erworbene Sicherheit im Umgang mit dem grammatischen Phänomen stören. Für das fortgeschrittene Lernstadium kann sie nötig sein zur Textanalyse, zur Reflexion über Sprache, zur Erlangung von Sprachbewusstheit</p>

4.3 KNAPPPHASIERUNG (EINFÜHRUNG GRAMMATISCHER GROßPHÄNOMENE)

PHASE	AKTIVITÄTEN	
I. AUFBAU DER LERNSITUATION	Semantisieren der mit Blick auf Phänomen ausgewählten Materialgrundlage	Lehrkraft
	Inhaltsverständnis durch Fragen / Nacherzählen / <i>resumen</i> nachweisen	Gruppe
II Phase der Induktion	Mündliche Arbeit am neuen Phänomen	L
1. Erstbegegnung	a) redundante Präsentation mit deutlicher Fokussierung des neuen Phänomens	
2. Wiederholung der Begegnung und erster aktiver Umgang	b) Wiederholung des ggf. gestrafften Stoffes c) reagierender (auf einfache Fragen und Impulse), spontaner Umgang der Lernenden mit dem Neuen	L
	d) ggf. wiederholende Darbietung des Stoffes unter Aufgreifung ev. Probleme aus c) durch Fokussierung / Modifikation (Reduktion / Erweiterung)	G L
3. Aktiver / intuitiver Umgang mit dem Neuen	e) Fragen, Nacherzählen, ev. Fragenkette f) Ggf. Hypothesen zum neuen Phänomen	G G
4. Generalisierung und Kognitivierung	Arbeit am schriftlichen Induktionstext	G
Abschluss der Induktion mit erster Sicherung	g) Nachweis des Textverständnisses (ggf. Plenum) h) Unterstreichen, Gliedern, Systematisieren, Regelmäßigkeiten isolieren i) Plenum: Abgleichen der Ergebnisse, ggf. sicherndem Knapptafelanschrieb	G / L G
III EVENTUALPHASE	ÜBEN DES NEUEN PHÄNOMENS	
DER FESTIGUNG UND ANWENDUNG	j) Anwendung im erweiterten Kontext als Partnerübung / Tandem / Vorgaben auf Folie / Wiederholung ohne schriftliche Stütze	
IV AUSSTIEG UND HAUSAUFGABE	k) Kurzreflexion des erreichten Lernstandes	G / L

Grammatische Kleinphänomene

Ein Kleinphänomen stellt quantitativ und qualitativ keine hohen Anforderungen an die Lernenden. Es ist daran zu erkennen, dass

- es unmittelbar einsichtig ist und überschaubar
- ähnlich wie im Deutschen / in anderen Fremdsprachen, d.h. ohne (wesentliche) funktionale Unterschiede zum Deutschen
- nicht Bestandteil eines konkurrierenden Systems im Spanischen

Ihnen wird im Normalfall keine eigene Stunde gewidmet, sondern sie können, wenn sie in dem zu bearbeitenden Text auftauchen, im Zusammenhang mit Arbeit in themenzentrierten Modulen eingeführt werden. I. d. R. findet man die Kleinphänomene bei der didaktischen Aufbereitung des Stoffes und führt sie auf in der Antizipation von Schwierigkeiten. Es ist dann zu überlegen und festzulegen, wie diesen Schwierigkeiten begegnet wird. In der Planung wird eine Phase ausgewiesen, in deren Zentrum das Phänomen steht. Dieses wird fokussiert und ggf. isoliert.

Beispiel: ein Kleinphänomen sind etwa die Präpositionen **a** und **de** und die Besonderheiten bei folgendem Artikel im Sg. m. Hier schafft ein schematisierender Tafelanschrieb Klarheit. Im darauffolgenden Unterricht wird darauf geachtet, dass das Phänomen kommunikativ korrekt im sinnvollen Kontext angewendet wird.

5. ERLÄUTERUNGEN ZUR ARBEIT MIT LEHRWERKEN AUF DER GYMNASIALEN OBERSTUFE

Die herkömmlichen Lehrwerke für den Anfangsunterricht Spanisch entsprechen den Standards und den Anforderungen an ein oberstufengemäßes Lehrbuch nur ganz bedingt (vgl. Kap. 1). Es sind vor allem die nicht altersgemäßen Inhalte, die Textsorten – in der Regel nahezu ausschließlich für unterrichtliche Zwecke fabrizierte, zumeist banale Texte –, die schlichten Zeichnungen und die häufig einfältigen, wenig abwechslungsreichen, oft inhaltsleeren Übungen, die ein oberstufengemäßes Arbeiten behindern. Eine Alternative zur Verwendung von Lehrbuchtexten kann die Erstellung von eigenen Teilsequenzen darstellen, was jedoch mit erheblicher Zusatzarbeit verbunden ist, oder in der Neueinführung eines Lehrwerks, die sowohl aus Kostengründen als auch mangels Alternativen kaum in Erwägung gezogen werden kann. Um dennoch oberstufengemäß arbeiten zu können, sollen im Folgenden Anregungen zur Analyse von fabrizierten Lehrbuchtexten für den Anfangsunterricht Spanisch gegeben werden sowie Beispiele für zielgruppengerechte alternative Wege des Umgangs aufgewiesen werden.

5.1 SCHRITTE DER ARBEIT AN LEHRBUCHTEXTEN (vgl. auch 2.3)

1. Gründliche Erarbeitung der gesamten Lektion

- Welches Sachwissen wird vermittelt / lässt sich aus dem Text / den Bildern herauskristallisieren? z.B. Puente: Bezüge zu Lateinamerika: Perú, Chile → Texte unter Fotos, Chile, Schule in Antofagasta, Educación media, Pablo Neruda,) Alltagsthemen (Geldverdienen durch Kinderhüten, Lernen für die Schule, Perspektiven von Mutter und Tochter, Feste, Verabredungen, *agenda individual*)
- Welcher Wortschatz wird vermittelt? Dialogelemente, Strukturwörter, thematischer Wortschatz, Grundwortschatz, Regionalismen, Amerikanismen, Uhrzeit, Monate, Tage, *ir en ... a ...*, Fragepronomina,
- Welche Grammatik wird vermittelt? Groß-, Kleinphänomen (*ir*, Präpositionen *a* und *de*, *muy* und *mucho*, *también* / *tampoco*)
- Was muss in den aktiven Sprachbestand der Lernenden übergehen?
- Auf welche Methode kann zurückgegriffen werden? welche muss eingeführt werden?
- Was kann ich auslassen? Was muss zwingend behandelt werden? (Prinzipien der Raffung, Ergänzung und Systematisierung)
- Halte ich die Chronologie ein? Was wäre zu bündeln?

2. notwendiges Material

- Wörterbücher
- Grammatik
- Fotos
- (Texte)
- Folien
- Plakate

3. Berücksichtigungen grundlegender Prinzipien

- Entwicklung von Selbständigkeit
- Anknüpfen an Vorwissen
- Berücksichtigung der Progression auf den verschiedenen Ebenen
- Integrierte Vermittlung von Sprache, Sache, Methode

4. Gang des Lernprozesses

- Erstbegegnung
- Üben und Festigen
- Vertiefen und Behalten

5.2 METHODEN FÜR EINEN LERNERBEZOGENEN ZUGRIFF AUF LEKTIONSTEXTE

Es werden solche Unterrichtsmethoden gewählt, die einen möglichst selbständigen Zugriff auf den Lehrbuchtext erlauben. Dazu gehören vor allem Projektarbeit, Lernzirkel, Expertenpuzzle u.A.

Die **Projektarbeit** ist bestimmt durch das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation des

Ergebnisses. Projektarbeit ist eine Methode handlungsorientierten Lernens, bei der sich Lernende zur Bearbeitung einer Aufgabe zusammenfinden, um in größtmöglicher Eigenverantwortung immer auch handelnd-lernend tätig zu sein.

Das Aufgabenstellung wäre die **Erarbeitung der Lektion**. Die Gruppe

- formuliert das Ziel der Arbeit,
- plant die notwendigen Arbeitsschritte
- teilt die Arbeit unter sich auf (Protokollführung, Produkte Übungsphasen, Hausaufgaben...)

Am Ende steht ein Ergebnis, das der Gesamtgruppe präsentiert wird. Die unterschiedlichen Produkte werden alle vorgestellt und dienen der Vertiefung und Wiederholung. Der wahrscheinlich unterschiedliche Fokus bzw. auch das unterschiedliche Produkt bewirken unterschiedliche Verankerung und damit Vernetzung

Beim **Stationenlernen** sind an verschiedenen Positionen im Raum, den „Lernstationen“, Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art ausgelegt, die nacheinander von den Lernenden bearbeitet werden. Die Aufträge stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten selbst zu steuern. Unterschiede im Lernverhalten einzelner Schüler können so leichter miteinander vereinbart werden.

Im Stationenlernen wird durch Art und Auswahl der Aufträge die Vielfalt möglicher Zugänge zum Stoff betont: alle Sinneskanäle lassen sich durch die Art des ausgewählten Materials und Aufgabenstellungen ansprechen. Auch direktes Handeln kann durch gezielte Aufforderungen für Entscheidungen bei der Aufgabenbearbeitung gefördert werden. Die Methode weist den Lernenden eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses zu. Damit steht sie anderen handlungsorientierten Methoden nahe.

Stationenlernen wird besonders empfohlen zur Vertiefung von nicht ganz neuem Wissen (Lernziel „Festigung“) und zur Einübung (Lernziel „Beherrschen“) Die Vorzüge werden nur durch einen hohen Material- und Vorbereitungsaufwand erreicht.

Handelndes Lernen an Übungsstationen

1. Schritt: Lehrerin/Lehrer bringt Karten für je eine Gruppe mit, auf denen Aufträge formuliert sind, die zu Aufgabenstellungen anregen. Z.B.: "Lösche aus einem Text an 6 zentralen Stellen (mit Tip-Ex) die Attribute. Gib diese Attribute unten an und lasse einsetzen. Schreibe ein Lösungsblatt".
2. Schritt: Schülerinnen und Schüler formulieren die Aufgaben (PA oder GA). Z.B.: "Setze in die 6 Lücken die unten aufgeführten Attribute ein. Achte darauf, dass sie in den Kontext passen." Die Aufgabenkarten werden auf Stationstische verteilt.
3. Schritt: Die Lerngruppe kann individuell oder in PA die Aufgaben an den Übungsstationen bearbeiten. (Differenzierung möglich)
4. Schritt: Selbstkontrolle an einem Kontrolltisch; evtl. mit Punkteverteilung

Materialvorgabe

Material zu einem Thema wird unkommentiert ausgebreitet; Schülerinnen und Schüler sortieren, kommentieren, entwickeln Problemstellungen usw.

Optische Strukturanalyse Wesentliche Textinformationen in ein Flussdiagramm umsetzen (oft sind - je nach Informationsinteresse - mehrere Möglichkeiten gegeben).

5.3 UNTERSUCHUNG VON LEKTIONSTEXTEN IN UNTERSCHIEDLICHEN LEHRWERKEN UND HINWEISE ZUR ZIELGRUPPENGERECHTEN UND LERNZIELORIENTIERTEN UNTERRICHTLICHEN BEHANDLUNG

Es wird die vorbereitende Stoffanalyse vorgestellt am Beispiel der Anfangslektionen gängiger Lehrwerke. Sie gliedert sich in inhaltliche, methodische und sprachliche Schwerpunkte sowie mögliche zu entfaltende Aktivitäten. Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung mit Tipps für

Zusatzmaterialien und Möglichkeiten der Lernzielkontrolle beschließen die Analyse. Zwei alternative Beispiele für den Umgang mit dem Lehrwerk runden das Kapitel ab.

5.3.1 ANALYSE UND HINWEISE ZUR BEARBEITUNG VON ANFANGSLEKTIONEN

Beispiel 1 (Puente)

1. Inhaltliche Schwerpunkte

- a. Über die eigene Person sprechen (elementare Aussagen über sich selbst machen: Name, Herkunft)
- b. Landeskunde Spanien: Trujillo (10f; 14:Fotos; 16;18:8); Regiones de España (15: 1.8); Fiestas en España (13)

2. Methodische Schwerpunkte

- a. Wortschließungstechniken: (implizite) Ableitung von Internationalismen (12:1.2)
- b. Reaktivieren und Sammeln von sprachlichem bzw. landeskundlichem Vorwissen/ Sachwissen (15, 1.8)
- c. Monologisches Sprechen nach Modellvorgabe (14: 1.5)
- d. Dialogisches Sprechen nach Modellvorgabe (15 1.7; 15 unten)
- e. Informationen zusammenhängend präsentieren (10f; 14; 15, 1.8)
- f. Textverständnis nachweisen (10f)
- g. Hörverstehen entwickeln (12, 1.1)
- h. Besonderheiten der spanischen Orthographie und Aussprache entdecken (12, 1.1 b)
- i. Regel für Genus und Numerus der Substantive implizit anwenden (12:1.2)
- j. Regel für die Konkordanz von Adjektiv und Substantiv erkennen und formulieren (15: 1.6 b)

Hinweis: Die methodischen Schwerpunkte sind teilweise explizit ausgewiesen, teilweise bieten sie sich an (10f; 14; 15, 1.8)

3. Sprachliche Schwerpunkte

a) Grundwortschatz Geographie (<i>pueblo, región, oeste, ciudad, plaza, iglesia, torre, Comunidad Autónoma; mapa</i>)	e) Fragepronomen ¿qué?
b) Anbahnen eines Grundwortschatzes zur Vorstellung von Personen (<i>soy, soy de</i>)	f) Negation
c) Textsorten: Dialoge (Schilderung)	g) Demonstrativpronomen
d) Genus und Numerus der Substantive, Konkordanz	h) Grundzahlen 1-20

Anmerkung 1: Es ist u.U. sehr problematisch, die Demonstrativpronomina zu einem so frühen Zeitpunkt einzuführen, da die Schülerinnen und Schüler die Wendungen „éste es“, „ésta es“ etc. ev. als feste Kollokation lernen und dann falsch verwenden.

Anmerkung 2: Die Häufung von grammatischen Kleinphänomenen, wie sie auf den Seiten 16 und 17 deutlich wird, ist kennzeichnend für die Konzeption des Lehrbuches Puente. Es ist frühzeitig zu überlegen, wie diese Kleinphänomene durch Raffung und Systematisierung bzw. durch eigenständiges Lernen „abgehandelt“ werden können, da ansonsten der Unterricht zu formorientiert wird.

4. Zu entfaltende, mögliche sprachliche Aktivitäten

- a. Fragen beantworten, die den Inhalt von Texten erschließen (mündlich und schriftlich)
- b. Monologisch-beschreibende und dialogische Texte erstellen (mündlich und schriftlich)
- c. Texte hörend verstehen (ggf. mit mündlich Nachweis des Verständnisses oder mit schriftlich Höraufträgen)
- d. Informationen bündeln (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)
- e. Informationen ausbauen (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)

5. Unterrichtliche Umsetzung

Zusatzmaterialien **Ámbito 1: Presentarse**

1. „El tío de Tomás“ (bebildeter Satz → sukzessiver Aufbau des Satzes mit *de*);
Ziel: Auswendiglernen durch häufige Wiederholung
 - sukzessive visuelle und auditive Semantisierung von Vokabeln in der Zielsprache
 - Schüleraktivierung über Frage- und Antwortspiel (*¿Quién es? / ¿Qué es?*); Erweiterung auf *¿qué tiene? ¿qué hay en...?*
 - Steigerung / Verlängerung der zu wiederholenden Satzelemente
 - Visualisierung der Schreibweise der Wörter ist während der Memorisierungsphase zu vermeiden

Vorzüge

- schnelles Erfolgserlebnis in früher Phase des Anfangsunterrichts
 - induktives Erlernen des besitzanzeigenden *de, del, de la* sowie des Genus der spanischen Substantive
 - spielerisches Lernen, Memorieren
2. A. Machado, *La plaza tiene una torre* zur Vorentlastung bzw. zum Anknüpfen an ENCUENTROS, *fotonovela* (Text 1 A)
Ziel: Auswendiglernen durch häufige Wiederholung
Methode: *reconstrucción* an der Tafel
möglicher Impuls: Foto von einem Turm
 3. „Estudiantes con muchos acentos“ (HORIZONTE)/ Folie, Kopie der Kurztexthe bzw. vorbereitete *fichas*
 4. Video (Klett-Verlag): GENTE DE LA CALLE - *¿Por qué estudian español?*
 5. Kontaktanzeigen aus spanischen Jugendzeitschriften (Informationsentnahme *datos personales; hobbies, etc.*); Brieffreundschaft

6. Lernerfolgskontrolle

Für die Rekapitulation und Sicherung der Inhalte (Lernerfolgskontrolle) bietet sich ein variantenreicher **Wortschatztest** an, dessen Ergebnisse zum Diagnostizieren des Lernstandes der Gruppe genutzt werden können.

L.2: En un pueblo de Extremadura

1. Inhaltliche Schwerpunkte

- a. Extremadura – informaciones generales (18-19): Extremadura, Guadalupe, Mérida;
Detailwissen: *cerdo ibérico, alcornocques*
- b. Una fiesta (Geburtstag, Musik, -geschmack) (20f)
- c. Exkurs: spanische Familiennamen (24: 2.10)

2. Methodische Schwerpunkte

- a. Wortschließungstechniken: Ableitung von Internationalismen, Kenntnis anderer (Fremd)Sprachen und aus dem Kontext (18 f)
- b. Reaktivieren und Sammeln von landeskundlichem Vorwissen/ Sachwissen (18 f)
- c. Monologisches Sprechen nach Modellvorgabe / Informationen zusammenhängend präsentieren (24:2.9; 27: 2.17)
- d. Dialogisches Sprechen nach Modellvorgaben (25 2.12; 15 unten)
- e. Textverständnis nachweisen (18f; 22:2.3)
- f. Hörverstehen entwickeln (18f, 27:2.17)
- g. Fragepronomina (*¿cómo? ¿dónde? ¿de dónde? ¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿por qué?*)
- h. Besonderheiten der spanischen Orthographie und Aussprache entdecken (22, 2.1)
- i. Regel für die Konkordanz von Adjektiv und Substantiv anwenden (15: 1.6 b)
- j. Satzbau üben (23:2.4, 26:2.14)

k. Konjugation der regelmäßigen Verben auf –ar (25:2.13)

Hinweis: Die methodischen Schwerpunkte sind teilweise explizit ausgewiesen, teilweise bieten sie sich an (18f; 27:2.17)

3. Sprachliche Schwerpunkte

a) Grundwortschatz zur Vorstellung von Personen (L 1: <i>soy, soy de</i> ; L 2, 27: E 2)	e) Genus und Numerus der Substantive, Konkordanz
b) Grundwortschatz Geographie (<i>pueblo, región, oeste, ciudad, plaza, iglesia, torre, Comunidad Autónoma; mapa</i>)	f) Fragepronomina Demonstrativpronomen
c) Familienmitglieder (<i>madre, padre, hijo mayor, etc</i>)	g) Negation
d) Textsorten: Dialoge	h) Grundzahlen 1-20

Anmerkung 1: Das Sachwissen aus L 1 und L 2 sollte gebündelt präsentiert und im Unterricht erarbeitet werden, ev. in Form einer kurzen Teilsequenz zu Extremadura, im Anschluss an ein Einleitungsmodul zu „presentación personal“.

Anmerkung 2: Auch in L 2 kommt es zu einer Überfrachtung mit grammatischen Kleinphänomenen (vgl. 4.3). Es ist zu überlegen, wie die Kleinphänomene durch Raffung und Systematisierung bzw. durch Übertragen in den Bereich des eigenständigen Lernens erarbeitet werden können (z.B. Hausaufgabe, Schülerinnen und Schüler präsentieren ein Phänomen vor dem Kurs, Partner- oder Kleingruppenarbeit); z.B. können 29: 2.5 – Los posesivos, 2.6 – muy / mucho, 2.8 durante / mientras als Hilfestellung angegeben werden bei der Bearbeitung der modifizierten Aufgabe 27:2.17 – *Preséntate a ti y a tu ciudad*, womit zugleich eine sinnvolle Vorbereitung auf die Anforderungen der Klausur erfolgt. Hier ist auf Komplexität und Authentizität zu achten, ggf. kann die Aufgabe in den Kontext eines Austausches oder der Suche nach einer Brieffreundschaft gestellt werden.

Zu entfaltende, mögliche sprachliche Aktivitäten

- Fragen beantworten, die den Inhalt von Texten erschließen (mündlich und schriftlich)
- Fragen formulieren, die den Inhalt von Texten erschließen (mündlich, schriftlich)
- Monologisch-beschreibende und dialogische Texte erstellen (mündlich und schriftlich)
- Texte hörend verstehen (ggf. mit mündlich Nachweis des Verständnisses oder mit schriftlich Höraufträgen)
- Informationen bündeln (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)
- Informationen ausbauen (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)

Unterrichtliche Umsetzung

Textgrundlagen: Informationen zu Spanien

Auf der Basis aller neuen und alten Infos ein Quiz erstellen (ev. Memory, Jeopardy, s. Horizonte Módulo Costa Rica – Pura naturaleza).

Kurzprojekt zu Extremadura oder den Comunidades Autónomas (eine Woche) mit Gestaltung einer Informationswand:

Informationen aus den Texten neu strukturieren und graphisch darstellen. Beispiel: *geografía / población / economía / agricultura, cultura*

Wortschatz ergänzen

Infowand durch Fotos / Landkarte gestalten

Kurzpräsentation zu den unterschiedlichen Themenschwerpunkten gestalten

Alternativ: in Semantisierungsphase España vorstellen, Verständnis nachweisen, Kurztexte als Expertenpuzzle bearbeiten lassen, in Ergebnissicherungsphase die Infos nach neuen Kriterien (vgl. oben) innewohnende Gemeinsamkeiten erfragen, strukturieren und Infos neu zuordnen lassen. selbstständige Entfaltung breiter sprachlicher Aktivitäten, z.B.

presentaciones (mit *sistema de apoyo*) oder Expertenpuzzle (im Rahmen des Sachgebietes „comunidades autónomas“ wird pro Gruppe ein etwa gleich umfangreicher und schwieriger Text (zu den Comunidades Andalucía, Asturias, Cataluña, Extremadura und Islas Baleares behandelt).

- *mapas*; landeskundliches Video Extremadura (z.B. von der Junta de Extremadura), Arbeitsblatt auf www.spanischdidaktik-klink.de
- Informationstexte, enzyklopädische Einträge oder Textauszüge (authentisch, leicht adaptiert) aus dem ALMANAQUE MUNDIAL, Publikationen der Europäischen Union, *folletos*, etc.

Lernerfolgskontrolle

Für die Rekapitulation und Sicherung der Inhalte (Lernerfolgskontrolle) bieten sich an:

- **Lernzirkel** (Sachwissen L 1 und L 2: Extremadura, Trujillo, etc.; Spanien und weitere Comunidades Autónomas; Vokabelstation; Grammatikstation, in der Raum für entdeckendes Lernen gelassen wird, z.B. Konjugation der Verben)
- **Presentaciones orales**: España (s.o.), Presentación personal (auch: Mi región)
- **Sprachmitteln** zwischen spanischsprachigen Jugendlichen und deutschen Sprechern
- **Schriftliche Übung**: Schülerinnen und Schüler erstellen kurze Texte zu vorgegebenen *apuntes*

Beispiel 2 (Encuentros)

Lektion 1

1 Inhaltliche Schwerpunkte

- Über die eigene Person sprechen (*datos personales*, elementare Aussagen über sich selbst machen)
- Landeskunde Spanien und Lateinamerika (9, 11:3a;12:7; 16;18:8)

2) Methodische Schwerpunkte

- Worterschließungstechniken: Ableitung von Internationalismen (15:6)
- Reaktivieren und Sammeln von sprachlichem Vorwissen (9:1 b) und landeskundlichem Vorwissen/ Sachwissen (9:1c)
- dialogisches Sprechen nach Modellvorgaben (9:2b; 19:3)
- Informationen zusammenhängend präsentieren (17:1)
- Textverständnis nachweisen (11:1)
- Hörverstehen entwickeln (9:2a; 10; 19:1)
- Besonderheiten der spanischen Orthographie und Aussprache entdecken (9:1a; 11:3)
- Regeln für Genus und Numerus der Substantive formulieren (11:2a/b)

Hinweis: Die methodischen Schwerpunkte sind teilweise explizit ausgewiesen, teilweise bieten sie sich an (etwa: 2, 3, 4, 9)

3) Sprachliche Schwerpunkte

a) Grundwortschatz zur Vorstellung von Personen (<i>datos básicos</i>)	e) regelmäßige Verben (-ar, -er, -ir)
b) Wortschatz zur Bewältigung von Alltagssituationen (sich vorstellen und verabreden) (alle dialogischen Texte)	f) Fragepronomina (¿cómo? ¿dónde? ¿quién? ¿qué? ¿cuál/es? ¿por qué?)
c) Grundwortschatz Geographie	g) Negation
d) Textsorten: Dialoge (Schilderungen)	

4) Zu entfaltende sprachliche Aktivitäten

- Fragen beantworten, die den Inhalt von Texten erschließen (mündlich und schriftlich)
- monologisch-beschreibende und dialogische Texte erstellen (mündlich und schriftlich)
- Texte hörend verstehen (ggf. mit mündlich Nachweis des Verständnisses oder mit schriftlich Höraufträgen)
- Informationen bündeln (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)
- Informationen ausbauen (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)
- einen Steckbrief von sich selbst / einer fremden Person schreiben (schriftlich)

5) Unterrichtliche Umsetzung

Materialien **Ámbito 1: Presentarse**

- „El tío de Tomás“ bebilderter Satz (sukzessiver Aufbau des Satzes mit *de*)
Ziel: Auswendiglernen durch häufige Wiederholung
sukzessive visuelle und auditive Semantisierung von Vokabeln in der Zielsprache
Schüleraktivierung über Frage- und Antwortspiel (*¿Quién es? / ¿Qué es?*); Erweiterung auf *¿qué tiene? ¿qué hay en...?*
Steigerung / Verlängerung der zu wiederholenden Satzelemente
Visualisierung der Schreibweise der Wörter ist während der Memorisierungsphase zu vermeiden
Vorzüge
 - schnelles Erfolgserlebnis in früher Phase des Anfangsunterrichts
 - induktives Erlernen des besitzanzeigenden *de, del, de la* sowie des Genus der spanischen Substantive
 - spielerisches Lernen, Memorieren
- A. Machado, *La plaza tiene una torre* zur Vorentlastung bzw. zum Anknüpfen an ENCUENTROS, *fotonovela* (Text 1 A)
Ziel: Auswendiglernen durch häufige Wiederholung
Methode: *reconstrucción* an der Tafel
möglicher Impuls: Bildfolie mit Zeichnung / Foto von einem Turm
- *Estudiantes con muchos acentos* („Horizonte“)/ Folie, Kopie der Kurztexte bzw. vorbereitete *fichas*
- Video (Klett-Verlag): *Gente de la calle - ¿Por qué estudian español?*
- Kontaktanzeigen aus spanischen Jugendzeitschriften (Informationsentnahme *datos personales; hobbies, etc.*); Brieffreundschaft

Materialien zum **Ámbito 2: Landeskunde Spanien und Lateinamerika**

- *mapas*; landeskundliches Video (z.B. von der Junta de Extremadura)
- Informationstexte, enzyklopädische Einträge oder Textauszüge (authentisch, leicht adaptiert) aus dem ALMANAQUE MUNDIAL, Publikationen der Europäischen Union, *folletos*, etc.
- evtl. „La importancia del español en el mundo“
- selbständige Entfaltung breiter sprachlicher Aktivitäten, z.B. *presentaciones* (mit *sistema de apoyo*) oder Expertenpuzzle (im Rahmen des Sachgebietes „comunidades autónomas“ wird pro Gruppe ein etwa gleich umfangreicher und schwieriger Text (zu den Comunidades Andalucía, Asturias, Cataluña, Extremadura und Islas Baleares behandelt).

Möglichkeiten der Gestaltung der ersten Stunde

- Diálogos: *me llamo, soy de, ...*
- Tío de Tomás
- Encuentros, S. 15: Folie Internationalismen
- Textralley (s. Marcus Krämer 2004)
- Ableiten von Besonderheiten der Aussprache und Orthographie des Spanischen auf der Basis von Vorkenntnissen (Los Ángeles, Mallorca, Tejas, México, paella, San Francisco...)
- ...

Lernerfolgskontrolle

Für die Rekapitulation und Sicherung der Inhalte (Lernerfolgskontrolle) bietet sich ein Stationenlernen an, weil die Ergebnisse zum Diagnostizieren des Lernstandes der Gruppe genutzt werden können.

Untersuchung der Lektion 3 (Encuentros)

1 Inhaltliche Schwerpunkte

- c. América Latina – informaciones generales (36-37);

- d. Chile (44)
- e. la ciudad de Granada (38, 40, 46, 48)
- f. un curso de español para extranjeros (40, 43)
- g. Exkurs: Informationen zu *costumbres y tradiciones españolas* (40, 43)

2 Methodische Schwerpunkte

- i. Informative (36-37) und dialogische Texte entschlüsseln und verstehen
- j. Informationen zusammenhängend präsentieren (36-37)
- k. Die Perspektive eines Textes ändern / einen Text in eine andere Textsorte überführen
- l. Hörverstehen entwickeln (37, 42/7)
- m. Texte auf ihre Spezifika untersuchen und diese auf geeignete Weise bündeln
- n. Texte graphisch darstellen zur Unterstützung mündlicher Präsentationen
- o. Regelmäßigkeiten in Orthographie und Aussprache entdecken und systematisieren
- p. Exkurs: Info zu Hörstrategien (48) und Lernstrategien (49)
- q. *resumen* erstellen

Hinweis: Die methodischen Schwerpunkte sind teilweise explizit ausgewiesen, teilweise bieten sie sich an.

3 Sprachliche Schwerpunkte

- a. themenspezifischer Grundwortschatz zur Geographie
- b. Wortschatz zur Bewältigung von Alltagssituationen (Adressen/Telefonnummern austauschen, sich vorstellen und verabreden, Wochen- und Tagesablauf mit Zeitangaben beschreiben) (alle dialogischen Texte)
- c. Textsortenspezifika von mündlichen Texten, vornehmlich Dialogen (hola, bueno... mira...vale, chao, ...) und sonstigen Texten
- d. Zahlen bis 1000
- e. Textsorten: Schilderungen, Erzählungen, Dialoge
- f. diphthongierende Verben (empezar, tener, querer, poder)
- g. reflexive Verben (quedarse, levantarse, interesarse)
- h. (teil-)unregelmäßige Verben (ir, poner, oír, tener)
- i. Fragepronomina (¿cómo? ¿dónde? ¿quién? ¿qué? ¿cuál/es? ¿por qué?)

4 Zu entfaltende sprachliche Aktivitäten

- g. Fragen formulieren, die den Inhalt von Texten erschließen (mündlich und schriftlich)
- h. Fragen beantworten (mündlich und schriftlich)
- i. monologisch-beschreibende bzw. erzählende und dialogische Texte erstellen (mündlich und schriftlich)
- j. Zahlen lesen und spontan nennen (mündlich)
- k. Texte hörend verstehen (mit mdl. Nachweis des Verständnisses oder schriftl. Höraufträgen)
- l. Informationen bündeln (mündlich und schriftlich ; mit graphischer Unterstützung)
- m. Informationen ausbauen (mündlich und schriftlich; mit graphischer Unterstützung)
- n. in einem Dialog dialogspezifische sprachliche Wendungen verwenden (mündlich)
- o. einen Dialog in einen Bericht umwandeln (mündlich und schriftlich)
- p. einen Steckbrief von sich selbst / einer fremden Person schreiben (schriftlich)
- q. eine fremde Perspektive einnehmen (mündlich und schriftlich)

Hinweis: Die Schriftlichkeit kann dienende Funktion haben für die mündliche Präsentation und weist somit andere Textsortenspezifika auf als die vornehmlich schriftliche Textsorte. Die Erstellung von graphischen Darstellungen zur Gewinnung eines Überblicks über längere Texte

5 Unterrichtliche Umsetzung

Textgrundlagen: Informationen zu América

Auf der Basis aller neuen und alten Infos ein Quiz erstellen (vielleicht *jeopardy*, s. Horizonte módulo: Costa Rica – Pura Naturaleza)

Kurzprojekt (eine Woche) mit Gestaltung einer Info-wand zu América:

Informationen aus den Texten neu strukturieren und graphisch darstellen. Beispiel: *geografía / población / economía / agricultura, cultura*

Wortschatz ergänzen

Info-wand durch Fotos / Landkarte gestalten

Kurzpräsentation zu den unterschiedlichen Themenschwerpunkten gestalten

Alternativ: in Semantisierungsphase América vorstellen, Verständnis nachweisen, Kurztexte als Expertenpuzzle bearbeiten lassen, in Ergebnissicherungsphase Infos nach neuen Kriterien (vgl. oben) innewohnende Gemeinsamkeiten erfragen, strukturieren und Infos neu zuordnen lassen.

Textgrundlagen: Ferienkurs in Spanien

a) Vorentlastungsmaßnahme für Lektion

- *página web* zu Ferienkursen aus Internet suchen (s. Arbeitsblatt + Auswahl an Adressen s.u.)
- mit KM einzelne Aspekte antizipierend erarbeiten, die auch in der Lektion vorkommen (Adresse, *horario*, Informationen zum Kurs, zur Stadt, *actividades en el tiempo libre*); vgl. verknappte *página web* in der Anlage mit *actividades* (ggf. Seite mit *frames* auf Folie ziehen)
- KM *actividades* im Netz arbeiten lassen (Hausarbeit, Selbstlernzentrum)
- vorstellen lassen, *sistema de apoyo* erstellen

b) Lektionstext 3

- Hintergrundinformationen zu Granada (vgl. Semantisierungsverfahren)

c) Lektionstexte 3A + 3C

- Lektionstexte von KM selbständig erarbeiten lassen, ggf. hören, raffen und Karteikarte (*ficha*) vorbereiten lassen mit Infos zu Susanne Rösner (Deutsche aus Leipzig, Teilnehmerin am Sprachkurs xy, Unterkunft in Granada, Stunden- und Wochenplan, Freizeitaktivitäten...)
- Person mündlich vorstellen, andere Profile erstellen ev. für eigene Person oder in Partnerarbeit sich gegenseitig erfragen → Tabelle S. 40 zu Hilfe nehmen (*sistema de apoyo* mit Vokabular / Strukturen zur Versprachlichung anbieten; enthalten sein sollten: *durar, el precio es de...; comprende los niveles...; se imparten x horas por semana; o sea..., es decir*). Beispiel:
- Anfrage an *escuela* machen

d) Lektionstext 3B

- Hörtext mit Verstehensaufträgen zu Global- zu Detailverständnis → Arbeitsblätter erstellen!
- Texte in Vierergruppen arbeitsteilig lesen, sich Inhalt berichten, Fragen stellen
- Übungen auswählen und durchführen
- Reportage schreiben zum Thema: Un día en la vida de una familia madrileña (über den Text hinausgehende Informationen einbauen etwa zu Rándal)

e) Lernerfolgskontrolle

- für Zusammenschau der Inhalte (Lernerfolgskontrolle) *frames* erstellen für Escuela Cuesta de Chinos en Granada – *cursos de verano* (vgl. modifizierte Originalweb) ggf. arbeitsteilig verschiedene Texte erstellen bzw. modifizieren für *página web* zu den *enlaces* im *frame* (alle nötigen Infos zur Sprachschule Escuela Cuesta de Chinos, *testimonios* zu verschiedenen Unteraspekten von verschiedenen Personen, Interview mit einer Schülerin, die in einem Privathaushalt gewohnt hat etc.). Einige Übungen sollten genutzt werden bei der Erstellung der Teilttexte.

einige Adressen von Sprachschulen

<http://www.ihes.com/bcn/spanish/castellano/cursos/espana.html> (Städte und Angebote)

<http://www.ihes.com/bcn/spanish/castellano/barcelona.html> (Stadt Barcelona)

<http://www.ihes.com/bcn/spanish/castellano/cursos/verano.html> (Kurs)

http://inhispania.com/espanol_summer.htm (Madrid)

<http://inhispania.com/Espanol/School/students.html> (mit *testimonios* von Studierenden in unterschiedlichen Sprachen)

5.3.2 BEISPIELE AUS DEM STUDIENSEMINAR BONN

Zwei ehemalige Studienreferendare stellen ihren Umgang mit dem Lehrbuch Encuentros (nueva edición) vor. Die Texttralley "Descubre tu libro de español" von Marcus Krämer (Bonn 2004) führt

die Schülerinnen und Schüler durch. Marten Schmidt (Bonn 2001) präsentiert eine Minireihe zu "Mi familia y yo: cómo y dónde vivimos".

Beispiel 1: Textrolley von Marcus Krämer: ¡Descubre tu libro de español!

Wegen der Länge der Vorlage werden nur dervollständige Punkt 1 und die Zwischenüberschriften eingefügt. Die Gesamtvorlage kann per e-mail zugesandt werden

A	EL ÍNDICE / DAS INHALTSVERZEICHNIS (PÁGINAS TRES A SIETE)
1. ¿Qué color tienen los fenómenos gramaticales de cada unidad en el índice? / Mit welcher Farbe sind die grammatischen Inhalte jeder Lektion hervorgehoben?	
2. ¿Qué fenómenos gramaticales trata la unidad 2 A (De la Serena a Madrid)? / Welche grammatischen Inhalte behandelt die Lektion 2A (De la Serena a Madrid)?	
a) Verben mit _____ c) _____ cuánto/-a	
b) das Verb _____ d) _____ hacer und _____	
3. ¿En qué página del índice general está el índice para el <i>anexo</i> ? / Auf welcher Seite im Inhaltsverzeichnis befindet sich die Inhaltsübersicht für den <i>anexo</i> (Anhang)? _____	
4. Busca dos símbolos y explícalos. / Suche zwei Symbole, nenne die Seite und erkläre sie. _____	
B	LAS UNIDADES / DIE EINZELNEN LEKTIONEN (vier Aufträge)
C	EL ANEXO / DER ANHANG (acht Aufträge)
D	EL VOCABULARIO / DER WORTSCHATZ (drei aufträge)

Beispiel 2: Mi familia y yo: cómo y dónde vivimos" (Marten Schmidt; Bonn 2001)

Erläuterung des Mini-Reihenkontextes: "Mi familia y yo: cómo y dónde vivimos"

Unidad 2: De Chile a España, in ENCUENTROS 1, Nueva Edición

1. Anfertigen einer *mapa mental* zum Thema (Textgrundlage gezielt nach für die eigene Präsentation relevantem Wortschatz durchsuchen)
2. Vorbereitung der Madrider Familien auf das Treffen mit den AustauschschülerInnen in Gruppenarbeit (Verwertung der Informationen, Erstellen von kurzen Texten / Freiraum für die eigenen Präferenzen bei der Beschreibung der Familien- und Wohnsituation)
3. individuelle Bearbeitung von Übungsaufgaben zu den jeweiligen Themen (z.B. Zimmerbeschreibung, Verwendung der Präpositionen zur Ortsbeschreibung, Zahlen, Beschreibung des eigenen Wohngebiets)
4. Vorbereitung auf die Präsentation innerhalb der peer group
kurze Trainingsphase / Generalprobe zum Üben in der Gruppe
5. Präsentation – Videomitschnitt
"¡Bienvenidos a Madrid! ¿Quieres vivir con nosotros?" – Kennenlerntag für die Austauschschüler und die Madrider Familien

Zweiter Kennenlerntag (Abschließen der Präsentationsphase), Auswertung / Festigung der neuen Grammatik

Didaktische Implikationen

Transparenz der Anforderungen / Leitfaden und Orientierung für die selbständige Arbeit:

Lehrer bereitet auf die jeweiligen Teilthemen zugeschnittene *fichas* vor, mit Hinweisen zur Vorgehensweise, Arbeitsschritten, benötigten Materialien

Hilfestellung zur Bearbeitung der komplexen Aufgabe

1. Zusatz-Ficha mit Informationen über die unterschiedlichen Viertel Madrids (*¿Cómo es? céntrico, turístico, tradicional, etc. / ¿Qué hay en el barrio? el Palacio Real, la Plaza de España, etc.*)
2. fichas
 - Rückfragen (*¿Qué hay en la habitación?, etc.*),
 - Verständnisschwierigkeiten (*No entiendo la palabra [...]. ¿Qué es en alemán?, etc.*),
 - Notizen zu den Familien (*tabla* mit den Teilthemen) und
 - Feedback (*me gusta la familia [...] porque ...*).
3. weiteres Material zur Verfügung stellen (Fotos, Folien, etc)

Binnendifferenzierung

- Selbstständigkeit: Aufgabe, sich im Internet über ihr *barrio* zu informieren, Thema geht über die Informationen im Lehrbuch hinaus
- Wortnetze = erste Teilnote innerhalb der Gruppenarbeitsphase

Bewertung / Auswertung und Evaluation

- Feedback, *autoevaluación*
- Was hat schon gut geklappt?
 - Kann ich tatsächlich schon auf Spanisch sprechen?
 - Wo gab es noch Probleme?
 - Warum habe ich (nicht) alles verstanden?
 - Welche Bereiche muss ich noch trainieren?

Anhang

KURZBIBLIOGRAPHIE NACH SCHLAGWORTEN STAND: JANUAR 2007

I. SAMMELBÄNDE

Bausch, K.-R., / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: UTB Verlag Francke 1995³.

Buchloh u. a. (Hrg.), *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung-Praxis-Theorie. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Gunther Narr Verlag, Tübingen 1996.

Jung, Udo (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt a.M. 1992 und ²1998, Verlag Peter Lang GmbH (erweiterte Auflage, z.T. andere Beiträge)

Timm, Johannes - P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin 1998.

II. FACHZEITSCHRIFTEN

Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch / Französisch / Spanisch

Die Neueren Sprachen (zeitweise eingestellt, ab 2006 wieder auf dem Markt)

Neusprachliche Mitteilungen (eingestellt April 2006)

Praxis Fremdsprachenunterricht

Praxis des fremdsprachlichen Unterricht (eingestellt)

III. EINZELBEITRÄGE ZU VERSCHIEDENEN THEMENGEBIETEN

EINSPRACHIGKEIT VS. ZWEISPRACHIGKEIT

Butzkamm, Wolfgang (2005): „Kurskorrektur für den Fremdsprachenunterricht“ in *Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen Nordrhein*, Nr. 19 – Juli 2005, 38-42

Voss, Bernd (1992): "Sprache im Unterricht - Unterrichtssprache: Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht", in: Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*, 67-77.

ERLASSE FÜR DAS FACH SPANISCH NRW

Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4707/1 2000 Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die Gymnasiale Oberstufe", **Spanisch**
Richtlinien und Lehrpläne Spanisch Sekundarstufe I

Richtlinien und Lehrpläne Spanisch Sekundarstufe II Gymnasium und Gesamtschule - Erläuterungen in: Klink, Hella, "Der Lehrplan Spanisch für die Gymnasiale Oberstufe des Landes NRW", in: Fehrmann Klein (Hrsg.), *Authentische Texte im Spanischunterricht. Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik* 2, Bonn, Romanistischer Verlag 1999, 163-190.

GRAMMATIKDIDAKTIK

Klink, Hella, "Der Aufbau grammatischer Kompetenz im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II", in: Buchloh u.a. (Hrsg.), *Konvergenzen*, 214-241.

Rinoluceri, Mario, *More Grammar Games*, Cambridge: CUP 1995.

Segermann, Krista, „Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts“ *Praxis* 50 4/03, 340 ff

INTERKULTURELLES LERNEN

Ott, Jürgen H. (1995), "Hören – Verstehen – Begreifen: eine interkulturelle Analyse einer HV-Sequenz", *DNS* 94:5 (1995), 514-532.

Thomas, A. und Wagner, K-H, "Vom der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme", *Praxis* 46 (1999) 3, 227-237.

KORREKTUR UND BEWERTUNG

Aßbeck, Johann, "Schaut Euch dann bis zur nächsten Stunde die Wörter an!", *FU* 2 / 1996, 25 - 30.

Bleyl, W.: "Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers", *FU* 18/ 1984, 171-183.

Holtwisch, Herbert: "Kreative Klassenarbeiten und ihre Bewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I", *Praxis*, 43. Jg. (Juli-September) 3.93, 237-245.

LEHRWERKARBEIT

Christ, Ingeborg: "Zur Lehrbucharbeit im Spanischunterricht ab Jahrgang 11: Raffung - Systematisierung - Ergänzung", *NM* 2 86.

Fredershausen, Henning, "Sprach- und inhaltverarbeitende Rezeption in der Lehrbuchphase des Spanischunterrichts", in: Voigt, Burkhard (Hrsg.), *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, 1998, 285-300.

Christ, Ingeborg: Rezension von „Horizonte - auténtico - actual - autónomo - Spanisch für Jahrgang 11. Bonn: Romanistischer Verlag, 2002“, *Hispanorama* 103 Februar 2003 (144 – 146)

Steinbach, Hansjörg. „Lektionseinführung schülerzentriert Oder: „Was gehen mich eigentlich Mira und die Familie Sorel an?“ *Praxis*, 49. Jg. (Juli-September) 3 02, 287-291.

Piepho, Hans-Eberhard, „Der Fremdsprachenunterricht ist bereits umgekehrt – es haben nur noch nicht alle gemerkt“, *Mitteilungsblatt FMF Nordrhein*, Nr. 17, Juli 2007, 22-26

LERNERAUTONOMIE

Rampillon, Ute, "Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht - Ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?", *DNS* 93: 5 (1994), 455-465.

Ralf Weskamp, "Neue Strukturen der Gymnasialen Oberstufe - Möglichkeiten für einen veränderten Fremdsprachenunterricht", *NM* 51/3 (1998), 138 – 144.

Wolff, Dieter, "Lernerautonomie" (Themenheft), *DNS* 93 (5), 1994.

LERNPYSCHOLOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

Aßbeck, J. "Wider das Vergessen - Gedächtnistraining im Fremdsprachenunterricht", *Praxis* 2/87, 115-124.

Didaktilus, "Wider das Vergessen", *NM* 94/4 (Jg.97), 233-235 .

Holtwisch, H., "Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser?", *NM* 4/94, 228-233

Keller, Gottfried, "Didaktik des Fremdverstehens aus neurobiologisch-konstruktivistischer Sicht.", in: FMF – Fachverband Moderne Fremdsprachen. Mitteilung der Landesverbände HESSEN und THÜRINGEN. Themenheft: *Erfordert die Neurobiologie neue Lernstrategien?* Heft 12. Oktober 1997, 8-30.

Kostrzewa, Frank, "Sprache und Gedächtnis", *NM* 4/94, 221-228.

Rohrer, J., *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum 1990.

MEDIEN

Hoche, Karlheinz, "Die Herstellung von Arbeitsfolien für den Overheadprojektor", in: Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*, Bd.1, 143-154 .

Jung, Udo O.H., "Vom Tafelbild zum Tafelanschrieb", in: Jung, O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Bd. 2*. Frankfurt / Main 1998, 168 - 175.

SEQUENZBILDUNG

Christ, Ingeborg, "Integrierter Sprach- und Sachunterricht im Spanischkurs für Fortgeschrittene am Beispiel des Themas *La emigración actual*", *DNS*, Heft 2. Jahrgang 75

Dreke, M., "Arbeit mit authentischen Texten (im Spanischunterricht)", *Hispanorama* 44, 1987.

Klink, Hella, "Der *cuento* Lateinamerikas im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II", *DNS*. Bd. 94, Heft 3, Juni 95 322-338.

TEXTDIDAKTIK

Greenwood, Jean, *Class readers*, Oxford University Press, 1988.

Helbig, Beate, "Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulsprache". In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, NRW / Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, 169 - 189.

Holtwisch, Herbert, "Schülerorientierte Textarbeit in der Sekundarstufe I", in: Fehrmann / Klein, *Didaktik und Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts*. Bonn (Hillen), 1998, 41-57.

Klink, Hella, "Sachtexte im Spanischunterricht", in: Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichungen*, 346-358.

Raue, "Die offene Phase im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einer schülerzentrierten Textarbeit", *Praxis* 2, 1980, 115 - 122.

Schwerin v. Krosigk, Ulrike, "Handeln als Vorbereitung für Verstehen - Lektürevorarbeiten im späteinsetzenden Fremdsprachenunterricht", in: In: Buchloh u.a. (Hrsg.) *Konvergenzen*, 121-137.

MÜNDLICHE TEXTPRODUKTION

Butzkamm, Wolfgang, "Über das Zusammenspiel von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation", in: Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*, Bd.1, 33-44.

Hohmann, Heinz-Otto, "Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht", in: Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*, Bd.1, 53-65.

Wulf, Herwig, "Use a complete sentence - Hilfe oder Hindernis im fremdsprachlichen Unterricht?", *NM* 94 (Jg. 47) Heft 1., 34-38.

SCHRIFTLICHE TEXTPRODUKTION

Bleyhl, Werner, "Schreiben in der Fremdsprache. Probleme und Möglichkeiten einer Schreibförderung", *Der Fremdsprachliche Unterricht*. Jg. 21 Heft 82. 1987, 2-5.

Hinz, Klaus, „Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht: Aufgaben, Texterstellung und Leistungsbeurteilung. *Praxis* 50. 4/03, 351ff

Ulm, Dieter, "Fehlertherapie in schriftlichen Schüleräußerungen", *Praxis* 3 / 91 (38. Jg), 305-310.

WORTSCHATZ

Ahrend, Manfred, „Vokabeln lernen: Nein, danke! Zum Problem der Routine beim Sprachenlernen“ *Praxis*, 49. Jg. (Juli-September) 3 02, 299-308.

Aßbeck, J. "Wider das Vergessen. Gedächtnistraining im Fremdsprachenunterricht", *Praxis* 2 / 87, 115 - 124.

Holtwisch, Herbert, "Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe I", *NM* 3 / 1993, 175-180.

Kielhöfer, B., "Wörter lernen, behalten und erinnern", *NM* 94 (Jg. 47) Heft 4, 211-220.

Schiffer, Ludger, „Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht“ *Praxis* 1/2003, 82ff (vgl. auch „Zur Diskussion gestellt *Praxis* 50 (2003) 4, 420ff)

Segermann, Krista, „Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation“, *Praxis*, 50. Jg. (Oktober bis Dezember) 4 02, 340-350

Timmermann, Jörg, „Kollokationen im Sprachvergleich ihrer Didaktisierung im Lichte deutscher, englischer, französischer, italienischer und spanischer Beispiele“, *NM* 58/4 (2005), 27-39.

ⁱ Die Synopse 3.1 versteht sich für Texte ohne besonderen grammatischen Schwerpunkt, für die Grammatikeinführung s. Kapitel 4

ⁱⁱ Abkürzungen: KM = Kursmitglied/er; L = LehrerIn TA = Tafelanschrieb

ⁱⁱⁱ In der Rubrik INHALT UND AKTIVITÄTEN sind innerhalb der Phasen selbst unterschiedliche Aktivitäten aufgelistet, die nicht verstanden werden sollen als Abfolge von obligatorischen Teilschritten, sondern als Auswahl, die sich nach unterschiedlichen Faktoren (etwa Thema, Gegenstand, Zeitpunkt der Arbeit) richtet.

^{iv} Synopse 4.2 modifiziert nach: Hella Klink: Der Aufbau grammatischer Kompetenz im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Ingrid Buchloh / Herbert Christ / Erwin Klein / Nando Mäscher (Hg) *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Gunther Narr Verlag. Tübingen 1996. S. 214 - 241.