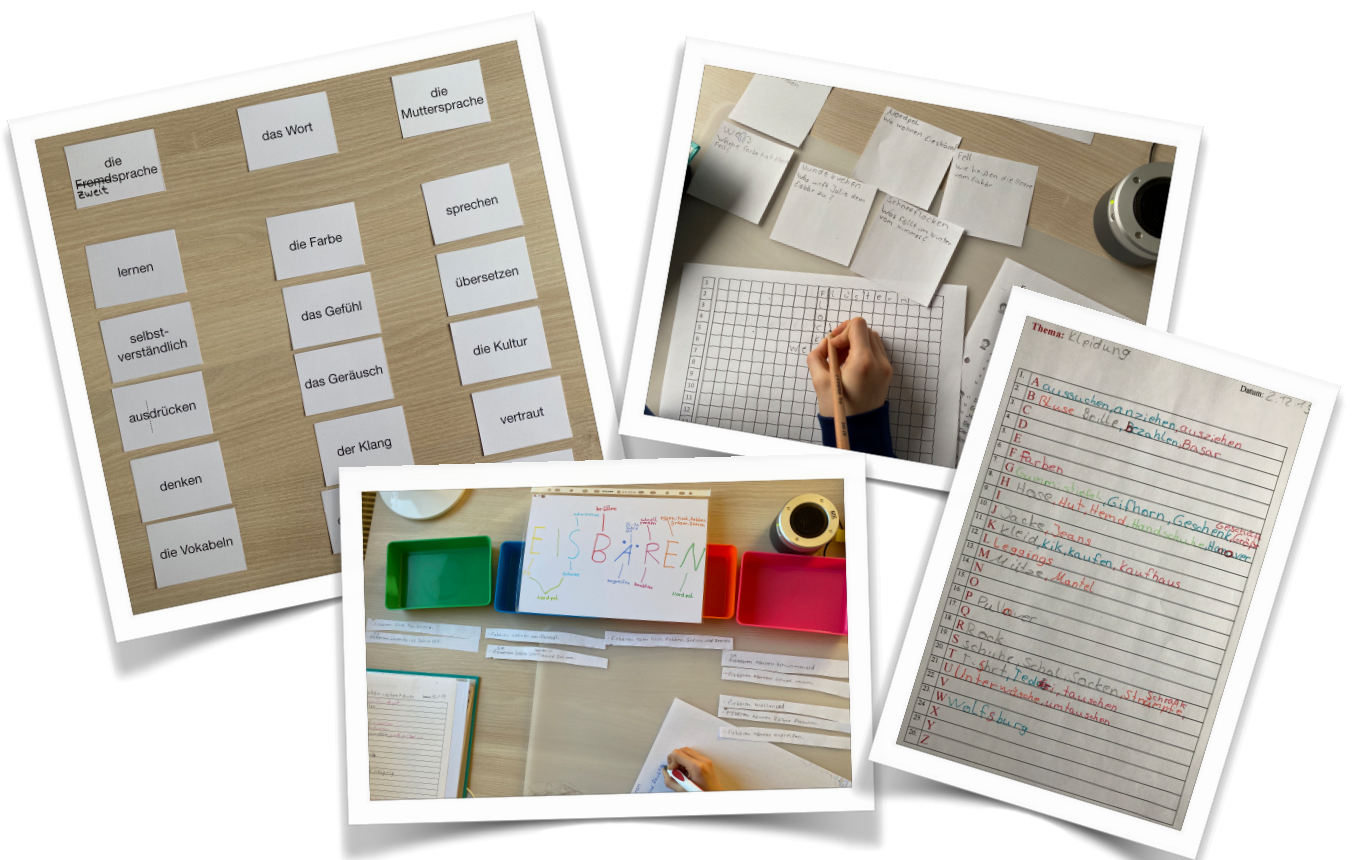


Deutsch als Zweitsprache

Unterrichten nach der Birkenbihl-Methode



Zusammenfassung

(erstellt aus der Masterarbeit in gehirn-gerechtem
Lehren und Lernen nach Vera F. Birkenbihl, April 2020)

Sabine Landua

März 2022

1. Mein Ziel im Lerntraining	3
2. Umsetzung in der pädagogischen Praxis	4
3. Priming	5
3.1. Das Wissens-Quiz-Spiel - WQS	5
3.2. Kammrätsel	6
3.3. Mäntylä-Liste	6
3.4. ABC-Liste	6
4. Der 1. Schritt - Dekodieren	8
5. Der 2. Schritt - aktives Hören	11
6. Der 3. Schritt - passives Hören	11
7. Der 4. Schritt - Aktivitäten	13
7.1. Chorsprechen / Tandem-Lesen	14
7.2. Lückentexte	14
7.3. Kategorisieren	16
7.4. Rätselspiele	18
7.5. Mäntylä-Liste	19
7.6. Kammrätsel	20
7.7. KaWa	21
8. Zusammenfassung der Anpassungen	23
9. Mein Fazit	24
10. Literatur	26

1. Mein Ziel im Lerntaining

Bereits in der Practitioner-Ausbildung überlegte ich, wie ich Birkenbihls Konzept des Sprachenlernens für meine DaZ¹-Schüler umsetzen könnte. Ich begann die Lernwerkzeuge in mein Lerntaining zu integrieren, verwarf die Sprachlernmethode aber aufgrund einer fehlenden Erstsprache wieder. Meinen Schülern steht ihre Erstsprache nicht vollumfänglich zur Verfügung, als dass sie diese zum Dekodieren benutzen könnten. Auch gibt es Grenzen der technischen Umsetzbarkeit, da keinem der Schüler ein Abspielgerät zum passiven Hören zur Verfügung steht.²

Meine Schüler kommen zu mir, weil sie in der Schule schlechte Lernerfahrungen gemacht haben. Sie haben große Lücken in ihrem Wissensnetz und ein geringes Selbstwertgefühl. Ich möchte ihnen in meinem Lerntaining zu einem Wissenszuwachs verhelfen, im Vordergrund steht aber immer das Kind selbst zu stärken. Durch positive (Lern-)Erlebnisse gewinnen die Schüler wieder Selbstvertrauen und entdecken ihre Freude am Lernen.

Ich wollte das DaZ-Lernen nach Birkenbihl also ausprobieren und stellte mir folgende Fragen:

- Ist das Modell des Fremdsprachen-Lernens nach Birkenbihl auf das Lernen einer Zweitsprache übertragbar?
- Können meine Schüler trotz verschiedener Hindernisse von einem adaptierten Konzept zum Sprachenlernen profitieren?
- Führt das Kennen und Anwenden verschiedener Birkenbihl-Lernwerkzeuge zu Erfolgserlebnissen?
- Kann durch die Umstellung des Lerntainings auf die Birkenbihl-Methode die Freude am Lernen geweckt werden?

Im Folgenden möchte ich meine Überlegungen zur Adaption des Konzeptes auf den DaZ-Unterricht, die Umsetzung in meiner pädagogischen Praxis sowie meine Ergebnisse vorstellen.

¹ DaZ = Deutsch als Zweitsprache

² Sie haben kein Handy!

2. Umsetzung in der pädagogischen Praxis

Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass die zu lernende Sprache sowohl Zielsprache als auch alleinige Unterrichtssprache ist. Auf die Erstsprache kann nur selten zurückgegriffen werden, da oft kein Vermittler zur Verfügung steht und die meisten Schüler zudem auch nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind. Zudem unterscheidet sich die deutsche „Schulsprache“ häufig von der verwendeten Alltagssprache der Schüler. In der Schule wird ein Wortschatz verlangt, der den Schülern in ihrem Umfeld nicht oder nur wenig begegnet. Zudem erfolgen Übungen häufig isoliert bzw. setzen Erfahrungen voraus, die den Schülern fehlen (z.B. Wortschatz „Schwimmbad“ für eine Schülerin, die noch nie in einem Schwimmbad war). Wortschatz bildet sich aber nur über Wissen und Erfahrung.

Voraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen ist es daher, eine sprachensible Umgebung zu schaffen. Als Grundlage verwende ich gute Textgrundlagen oder kurze Filme, die Zusammenhänge zeigen und zumindest ein Erleben in der Fantasie ermöglichen. Anhand dieser Texte kann dann Wortschatz erarbeitet und geübt, das Leseverstehen geschult werden und das Formulieren eigener Sätze nach Vorbild erfolgen. Geeignete Texte zu finden gestaltet sich häufig schwierig. Für jüngere Kinder sind Bilderbücher sehr geeignet, bei älteren Kindern Textausschnitte aus der Literatur oder Sachbüchern. Auch bieten einige Verlage gute Textgrundlagen zur Leseförderung. Manchmal schreibe ich auch Texte selbst oder die Schüler kommen mit einem Text aus der Schule, den wir dann weiter bearbeiten. Problematisch ist hier, dass die Schüler im Schulunterricht vielleicht 1-3 Stunden an diesem Text arbeiten. Die Arbeit am Nachmittag zieht sich aber nicht selten über mehrere Wochen, da die Förderung für Deutsch nur 1-2mal wöchentlich stattfindet. Vorteil ist hier, dass die Schüler Zeit haben, ihr Wissen zu festigen, Nachteil ist, dass die Themen denen der Schule immer hinterher hängen. Da die betroffenen Schulen nicht zu einer vorausschauenden Zusammenarbeit bereit sind, ist es daher immer eine Nachhilfe statt einer Vorhilfe, die die Schüler im Unterricht unterstützen würde. Ich bin daher dazu übergegangen, häufig schulthemenunabhängig mit den Schülern zu arbeiten.

Klassischer DaZ-Unterricht gliedert sich in 4 Bereiche, die leider allzu oft getrennt voneinander gesehen werden: Wortschatzarbeit, mündliche Kommunikation, Leseverstehen und Textproduktion. Alle vier Bereiche müssen aber ineinander greifen, damit erfolgreiches Sprachenlernen möglich wird. Mündlich können sich meine Schüler in der Regel schon ganz gut ausdrücken. Schwerpunkte in der Förderung sind die Erweiterung des Wortschatzes und das sinnentnehmende Lesen.

Im Folgenden möchte ich nun zeigen, wie ich die Methode des Fremdsprachenlernens nach Birkenbihl auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache übertragen habe, welche Anpassungen ich vorgenommen habe und zum Schluss, wie erfolgreich ich das Ganze einschätze.



3. Priming

Bevor ich mit meinen Schülern mit dem Dekodieren, dem 1. Schritt beim Sprachenlernen nach Birkenbihl, beginne, stelle ich eine Phase des Primings voran.

Legt man meinen Schülern einen Lesetext einfach nur vor, habe sie sehr große Mühe diesen zu verstehen. Ihnen fehlt es häufig an inhaltlichem Wissen und auch an Wortschatz. Um einen Zugang zum Text zu bekommen, biete ich ihnen eine Vorentlastung an.

Die inhaltliche Vorentlastung ermöglicht den Schülern einen ersten Zugang zum Thema (Priming). Durch das Aktivieren des Vorwissens, wird automatisch auch der später benötigte Wortschatz aktiviert. Das Priming bewirkt, dass die Schüler dem neuen Text besser folgen können, da sie bereits Anknüpfungspunkte in ihrem Wissensnetz aktiviert haben. Im Lerntraining habe ich mit meinen Schülern zum Priming WQS, Kammrätsel, Mäntylä-Listen und ABC-Listen ausprobiert.

3.1. Das Wissens-Quiz-Spiel - WQS

Die Fragen im WQS sind meist offen formuliert. Sie ermöglichen Assoziationen und damit, das eigene Wissensnetz zu aktivieren. Man sucht nach Vorwissen und aktiviert damit Anknüpfungspunkte für das Neue, das folgen wird. Vera F. Birkenbihl nannte das „Fragen öffnen den Geist“. Die Fragen enthalten Interessantes oder auch Anregungen zum Nachdenken. Sie machen damit Spaß und neugierig auf das Wesentliche im Text.

Um das Arbeitsgedächtnis nicht zu überlasten, beschränke ich mich in der Arbeit mit meinen Schülern immer auf 4-5 Fragen. Ich versuche, die Fragen so zu gestalten, dass meine Schüler auf jeden Fall einen Anknüpfungspunkt finden. Als Einstiegsfrage wähle ich daher oft eine Frage nach Vermutungen oder Ideen. Als Einstieg in den Text „Frostige Welten“ wählte ich daher „Was magst du am Winter?“ So konnte mein Schüler aber auf jeden Fall einen Anknüpfungspunkt zum Thema „Kälte“ finden, auch wenn das Wort „frostige“ unbekannt ist. Oft wähle ich auch Begriffe aus und frage die Schüler nach ihren Vermutungen, z.B. „Wer oder was könnte „Sternenschweif“ sein?“ Meine Einstiegsfragen sind daher immer Fragen, zu denen sich ein Schüler auf jeden Fall äußern kann.

Da es sich bei zweien meiner Schüler um Schüler mit sehr schwachem Arbeitsgedächtnis handelt, drucke ich ihnen die Fragen des WQS in der Regel aus und lasse sie Stichwörter notieren. Zusätzlich lese ich ihnen die Fragen vor. So fällt es ihnen leichter, darüber nachzudenken. Später haben sie eine Grundlage, ihre ersten Vermutungen zu überprüfen und mit dem erlangten Wissen zu vergleichen. Die schriftlichen Stichwörter dienen nur als Erinnerungshilfe. Sie geben den Schülern Feedback im Sinne von „Lag ich mit meiner Vermutung richtig?“. Die Rechtschreibung spielt hier keine Rolle, weil es sich lediglich um eine Erinnerungshilfe handelt und nicht eine Grundlage für weitere Texte darstellt.

Das WQS beinhaltet mehrere Neuro-Mechanismen (Wesentliches suchen, Sinn suchen, Neugierde wecken, Fragen, Assoziatives Denken, Vergleichen, Feedback) und ist daher hervorragend zum Priming geeignet.

3.2. Kammrätsel

Das Kammrätsel wurde von Vera F. Birkenbihl nicht beschrieben, findet sich aber bei Magdalena Kuntermann³. Ähnlich des WQS werden Fragen zum Wesentlichen des Inhalts gestellt. Auch hier beschränke ich mich auf wenige Begriffe (ca. 6). In der Form eines Gitterrätsels geben die Kästchenzahl und das Lösungswort direktes Feedback (Ball-im-Tor-Effekt) ob die gefundene Lösung richtig ist. Auch hilft das Lösungswort bei Rückschlüssen auf nicht gefundene Begriffe. So können Lerner Inventur in ihrem Wissensnetz betreiben und sich mit dem folgenden Thema vertraut machen. Bestehende Lücken machen neugierig auf das Folgende. Nach dem Lesen des Textes werden dann die gefundenen Lösungen überprüft und gegebenenfalls ergänzt.

3.3. Mäntylä-Liste

Mäntylä-Listen sind offener als das Kammrätsel, da sie eigene Assoziationen zulassen. In der Regel suche ich aus einem Text passende Wörter aus. Ich wähle hier Wörter, die der Schüler schon kennt, aber auch Wörter, die vermutlich noch unbekannt sind. Durch das Finden von Assoziationen zu diesen Begriffen können sich die Schüler auf das Thema einstimmen. Sie können prüfen, was sie zu den Begriffen schon wissen oder wo sie Wissenslücken, d. h. noch keine „Fäden“ in ihrem Wissensnetz, haben. Eine Auflösung der Lücken bzw. das Erarbeiten der unbekannteren Begriffe erfolgt erst nach dem Lesen des Textes. In jedem Fall aktivieren die Schüler so ihr Wissensnetz und sind aufnahmebereiter für den kommenden Unterrichtsstoff. Die Vorlage der Mäntylä-Listen habe ich für meine Schüler angepasst: Ich verwende pro Übung lediglich 6 Wörter. Dies ist vom Umfang her ausreichend. Außerdem erhalten die einzelnen Zeilen dadurch mehr Platz, das kommt vor allem den Schülern zugute, die noch recht groß schreiben. Statt „Assoziationen“ verwende ich den Begriff „verwandte Wörter“, da dies meinen Schülern geläufiger ist. „Verwandte Wörter“ sind für meine Schüler Wörter, die aus dem gleichen Wortfeld stammen, also irgendwie zusammengehören. Um eine Verwechslung mit dem Begriff „Synonym“ zu vermeiden, könnte man als Ersatz für „Assoziationen“ auch den Begriff „Gedankenreihe“ verwenden. Dieser veranschaulicht genau das, was im Kopf vorgeht und trifft es vielleicht noch besser als die Überschrift „verwandte Wörter“. Dies müsste ich in Zukunft nochmal mit Schülern austesten.

3.4. ABC-Liste

Eine weitere Möglichkeit zur inhaltlichen Vorentlastung ist das Erstellen einer ABC-Liste. ABC-Listen sind für mich die offenste Form des Primings und bei meinen Schülern sehr beliebt. Durch die Vorgabe einer Überschrift, ermöglicht die ABC-Liste dem Schüler das Anknüpfen an das eigene Vorwissen und damit eine Inventur seines Wissens zum Thema. Unbewusst wird so das eigene neuronale Netz aktiviert und das Interesse geweckt. Das vorgegebene ABC fungiert dabei als Abrufreiz für die verschiedenen Assoziationen. In den ABC-Listen meiner Schüler finden sich hauptsächlich Nomen, da diese die Funktionsträger unserer Sprache sind.

³ Kuntermann (2010)

Je nach Thema kommen aber auch Verben und Adjektive mehr oder weniger vor. So entsteht z.B. mit einer ABC-Liste eine themengebundene Wörterliste des aktiven Wortschatzes des

Schülers. Oft sind die Schüler erstaunt darüber, wie viel sie schon wissen. Im Anschluss an das Ausfüllen der eigenen Liste vergleichen wir immer unsere Ergebnisse und jeder kann die Begriffe des anderen ergänzen, wenn er dies möchte. Hierzu wähle ich eine andere Schriftfarbe, damit die Zusätze deutlich werden. Auch spätere Ergänzungen erhalten eine neue Farbe. Meine Schüler freuen sich immer, wenn ich Wörter ihrer Liste aufschreibe. Sie imitieren mich dann häufig und notieren auch meine Wörter. So haben sie ein Vorbild für lebenslanges Lernen und erweitern nebenbei ihren Wortschatz durch Wörter, die in ihrem passiven Wortschatz schon vorhanden sind. Da solche Wortschatzlisten als Grundlage zur Weiterarbeit dienen, achte ich darauf, dass die Endversion rechtschriftlich korrekt ist.

Thema: Teddybär Datum: 25.9.19

1.	A	Arme, Auge
2.	B	Beine, brummt, Bär,
3.	C	
4.	D	Deutschland
5.	E	Elefant + Erfindung
6.	F	Filz, Fell
7.	G	Grizzly
8.	H	
9.	I	
10.	J	
11.	K	Kopf, Körper, Kinderzimmer, Kratzen, Krallen
12.	L	
13.	M	Mund, Margarete Steiff
14.	N	Nase, nähen,
15.	O	Ohren
16.	P	Plüsch, Ppate
17.	Q	
18.	R	Ruhe
19.	S	Spielzeug, Stofftier, spielen
20.	T	Teddybär, treuer, Teddy, Theodore Roosevelt
21.	U	USA
22.	V	
23.	W	
24.	X	
25.	Y	
26.	Z	

ABC-Liste (kumulativ) Im Laufe der Beschäftigung mit dem Textinhalt kann sie immer weiter ergänzt werden.

Ergebnisse

Priming ist für mich im Lerntraining sehr wichtig. Es gibt meinen Schülern Orientierung und die Möglichkeit, an ihre Vorerfahrungen anzuknüpfen und sich so auf das Thema einzustellen. Gleichzeitig werden sie neugierig auf das Kommende und damit aufnahmebereit für das Folgende.

Zum Priming setze ich ABC-Listen mit Abstand am häufigsten ein. Die ABC-Liste ist zur Inventur des eigenen Wissens hervorragend geeignet. Sie zeigt meinen Schülern, was sie schon alles zum Thema wissen. Es ist auf dem Blatt sichtbar und verdeutlicht das eigene Können. ABC-Listen sind bei meinen Schülern beliebter als WQS, Mäntylä oder Kammrätsel, wahrscheinlich weil sie offener sind. Beim Einsatz eines WQS kann es vorkommen, dass die Schüler etwas nicht verstehen und damit schnell das Gefühl haben „Das kann ich eh nicht!“. Auch das Kammrätsel setze ich zur Vorentlastung bei meinen Schülern eher selten ein. Die Fragen stimmen zwar auf das Thema ein, sind aber geschlossen. Meinen Schülern vermittelt es eher das Gefühl „nichts zu wissen“, als neugierig auf das Thema zu machen.

Ebenso sieht es bei den Mäntylä-Listen aus. In einer Liste zu einem Text tauchen unter Umständen mehrere Begriffe auf, die die Schüler nicht kennen, was je nach Selbstwertgefühl des Schülers zu negativen Gefühlen führen kann. Dennoch haben Mäntylä-Listen und Kammrätsel als Priming-Tool ihre Berechtigung, da so der Fokus auf ganz bestimmte Begriffe gelenkt werden kann. Voraussetzung ist daher, dass der Text und die damit für die Lern-

werkzeuge ausgewählten Begriffe dem Niveau des Schülers angemessen sind und ihn nicht überfordern.

Eine Anpassung, die ich versucht, aber wieder verworfen habe, ist die Unterteilung der ABC-Liste in Groß- und Kleinbuchstaben, d.h. pro Buchstabe hatte ich in der Liste eine Zeile für den Groß- und eine für den Kleinbuchstaben vorgesehen. Es hat den Vorteil, dass man Nomen und andere Wortarten leichter finden kann und die Liste als „themengebundene Wörterliste“ wie ein Wörterbuch nutzen kann. Beim Ausfüllen müssen die Schüler aber bereits über die Rechtschreibung bzw. die Einsortierung der Wörter nachdenken, sodass der Assoziationsfluss gebremst wird. Eine solche Unterteilung wäre daher erst für eine Konsolidierung aller gefundenen Begriffe am Ende einer Einheit eine Option. Die Liste wird auch sehr umfangreich, so dass man sie auf Vorder- und Rückseite drucken muss. Dadurch verliert man leicht den Überblick über das Thema, da ständig das Blatt gewendet werden muss. Hinzu kommt, dass meine DaZ-Schüler rechtschriftlich relativ sicher sind, so dass die Trennung nach Groß- und Kleinschreibung nicht unbedingt erforderlich ist.

4. Der 1. Schritt - Dekodieren

4. Der 1. Schritt - Dekodieren

Der erste Schritt in Birkenbihls Sprachlernmethode ist das Dekodieren. Durch aktives Tun wird der „Code“ der fremden Sprache geknackt und Entdeckungen werden möglich. Zu Beginn des Sprachlernprozesses wird der gesamte Text Wort für Wort in die Erstsprache dekodiert. Bei fortgeschrittenen Lernern reicht es aus nur noch die Wörter zu dekodieren, die noch nicht verstanden werden. Birkenbihl empfahl, zunächst alles mit Textmarker zu markieren, was man schon weiß und dann nur noch die neuen Begriffe wortwörtlich zu übersetzen. Voraussetzung ist, dass man über eine Sprache verfügt, die man sowohl mündlich wie auch schriftlich gut beherrscht. Meinen Schülern steht ihre Erstsprache jedoch lediglich mündlich zur Verfügung, sie sind nicht alphabetisiert. Birkenbihl sagte hierzu: „Wenn Migrantenkindern weder die eigene Sprache noch die des Gastlandes beherrschen, müssen wir andere Wege gehen, aber das normale Übersetzen in „gutes Deutsch“ ist für sie ebenfalls keine Lösung, sondern garantiert ständiges Versagen!“⁴ Leider führt sie hier nicht weiter aus, welche Vorgehensweise sie meint. Ich habe daher versucht, mit meinen Schülern einsprachig vorzugehen. Deutsch ist damit die zu lernende Sprache wie auch die Vermittlungssprache.

Einsprachig deutscher Unterricht ermöglicht zum einen ein Sprachbad, in dem die Schüler Sprachmuster nebenbei aufnehmen und ausprobieren können. Sie lernen incidental, können ihre eigenen Hypothesen zur Sprache bilden und diese prüfen. Einsprachiger Unterricht bietet aber auch das Hindernis, dass Begriffe nur im Deutschen, und damit manchmal nicht eindeutig fassbar erklärt werden können. Oft haben meine Schüler eine Ahnung, was der Begriff bedeuten könnte und fragen daher nicht nach. Im folgenden Unterricht überprüfen sie dann

⁴ Birkenbihl 2019, S. 49

ihre Assoziationen und manchmal wird deutlich, dass der Begriff doch noch nicht erfasst

Der Ausflug

Dorf ist klein - Westerbeek

↑↓

viele Häuser + groß - Berlin

Elena und Kai fahren mit dem Bus in die Stadt.

Der Bus fährt gleich los.

Elena und Kai steigen ein.

Sie setzen sich hin.

Dann fährt der Bus los.

Haus für den Bürgermeister

Am Rathaus hält der Bus an.

Elena und Kai steigen dort aus.

In der Stadt gibt es viel zu tun.

Kai und Elena kaufen auf dem Markt ein.

Fenster zum schauen (Geschäft)

Sie sehen die Schaufenster an.

Sie bringen Leonie einen Lutscher mit.

Elena läuft am Kino vorbei.

Der Film

Die Vorstellung fängt gleich an.

Text aus „Spielerisch Deutsch lernen - Wortschatzerweiterung und Grammatik, Lernstufe 2“, Hueber

wurde. Dann gilt es nochmal einen Schritt zurück zu gehen und das Wort zu erarbeiten. Ist ein Wort gänzlich unbekannt, bietet sich die Erarbeitung über Bilder an. Bilder werden schneller verarbeitet als Wörter und sind daher schneller präsent. Sie sind genauer als Sprache und man kann sie auf einen Blick erfassen. Besonders gut abrufbar sind Bilder, die der Schüler sich selbst als Merkbild gezeichnet hat. Denn durch das Zeichnen bildet er bereits zahlreiche Assoziationen und verankert so das neue Wort besser im Gehirn. Birkenbihl verwendete hier den Begriff KaGa. Anders aber als das KaGa zeichnen meine Schüler ein konkretes Bild des Wortes oder der Tätigkeit. Es geht also nicht darum, sich ein (Fremd-)Wort durch eine gezeichnete Eselsbrücke zu merken, sondern darum das Wort mit dem konkreten Bild oder der Tätigkeit zu verknüpfen. Diese Bilder werden häufig durch einen Beispielsatz ergänzt, in dem das Wort verwendet wird. So haben die Schüler sowohl das sprachliche Vorbild als auch das Bild als Abrufreiz zur Verfügung. Außerdem dient der Beispielsatz dazu, schwer in Bilder fassbare Wörter wie Verben oder Adjektive besser zu verdeutlichen.

Meine Schüler sind fortgeschrittene Lerner. Um eine gewisse Übersichtlichkeit zu wahren, markieren sie daher beim Dekodieren nicht alles, was sie schon wissen, sondern nur die ih-

nen neuen Begriffe. Diese „dekodieren“ sie mit Hilfe so gut es geht. Häufig hilft dabei das Internet und das Suchen passender Bilder, die den Begriff verdeutlichen. Auch Sachbücher oder visuelle Wörterbücher können hier unterstützen. Oft hilft auch das Suchen von Synonymen, die dem Schüler bereits vertraut sind. Manche Begriffe lassen sich aber nicht durch Synonyme ersetzen oder sind meinen Schülern nicht vertraut. Dann hilft es den Körper mit einzusetzen und durch Pantomime, Gestik und Mimik oder Geräusche Begriffe fassbar zu machen. Zum Begriff „wiehern“ konnte meine Schülerin z.B. keine Bedeutung finden. Auch „schnauben“ war ihr als ähnliches Wort nicht bekannt. Nachdem ich ihr das wiehernde Pferd vormachte und immer noch nicht sicher war, ob sie es richtig verstanden hatte, suchte ich ein Video, in dem ein wieherndes Pferd zu sehen / hören war. Dann machten wird das Geräusch gemeinsam nach und hatten viel Spaß dabei. In einer entspannten Situation besteht so die Möglichkeit, dass sich die Schülerin das Wort merkt. Als Dekodierung vermerkte sie lediglich das Wort „Geräusch“.

Ergebnisse

Die vorgenommene Anpassung, das Wort in Synonyme oder Bilder zu „übersetzen“, funktioniert gut. Hier ist Flexibilität nötig, da nicht vorausgesehen werden kann, welche Wörter für den Schüler unklar sind. Durch den Einsatz des Internets ist aber das Auffinden passender Bild- oder Videomaterialien auch in der Stunde leicht machbar. Hilfreich sind hier auch die Bücher „Grundsteinwörter visuell erklärt“, in denen häufig gebrauchte Schlüsselwörter bildlich und mit Satzbeispielen dargestellt sind. Das Einsetzen von Pantomimen bzw. Einbezug des Körpers schafft positive Erfahrungen und erleichtert somit das Merken des neuen Wortes. Einblicke in die Struktur der Sprache, den „Code knacken“ wie Birkenbihl es nennt, ist damit aber nur eingeschränkt möglich. Das Vergleichen findet sicher im Gehirn des Lerners statt, es wird aber nicht unmittelbar sichtbar, da keine Vergleiche auf verbaler Ebene gefunden werden können. Auf jeden Fall führt es aber bei meinen Schülern zu einem besseren Textverständnis.

5. Der 2. Schritt - aktives Hören

5. Der 2. Schritt - aktives Hören

Der 2. Schritt, den Klang der Worte mit der Bedeutung zu verbinden, erfolgt durch das aktive Hören des Textes. Ziel beim aktiven Hören ist es, den Text mit den neuen Wörtern zu verstehen. Dabei entsteht beim Hören ein „Film“ im Kopf, d.h. die Wörter werden in Bilder übersetzt. Dies ist eingebettet in einen Kontext gut möglich. Isolierte Wörter lassen sich nicht lernen. Sie müssen immer mit einem Kontext verknüpft werden. Ist dieser nicht mitgeliefert, muss er vom Lernenden erst selbst geschaffen werden. Das Erarbeiten der Wörter in einem zusammenhängenden Text entlastet den Schüler also.

Beim aktiven Hören lese ich den Text vor und meine Schüler lesen still mit. Treffen sie auf ein dekodiertes Wort, lesen sie ihre Übersetzung. An diesen Stellen lese ich langsamer, so dass die Schüler genügend Zeit haben, ihre Übersetzung mit dem Gehörten zu verknüpfen und innere Bilder entstehen zu lassen. So entsteht eine Gleichzeitigkeit: Neuer Begriff und Dekodierung erscheinen simultan und nicht nacheinander wie beim klassischen Vokabellernen. Neue Verknüpfungen im Wissensnetz entstehen.

Ergebnisse

Beim aktiven Hören lese ich den Text vor, so kann ich im Tempo variieren und den Schülern die Zeit geben, die sie benötigen. Dies funktioniert auch mit längeren Texten gut, man muss lediglich mehr Zeit einplanen. Die Anzahl der Durchgänge, bis der Text verstanden wird, ist unterschiedlich. Sie hängt vom Fremdheitsgrad ab, d.h. von den Vorerfahrungen des Lerners, dem lexikalischen Vorwissen, wie auch der Komplexität des Textes. Meist lese ich den Text 3-5mal vor. Die Schüler signalisieren mir, wenn sie den Text oft genug gehört haben und sich sicher fühlen.

6. Der 3. Schritt - passives Hören

6. Der 3. Schritt - passives Hören

Nach dem aktiven Hören kann das weitere Lernen an das Unterbewusstsein abgegeben werden. Birkenbihl verdeutlichte das mit der Metapher von 15 mm Bewusstsein versus 11 km Unbewusstsein und dem Hinweis, das Unbewusste durchaus für das Lernen nutzbar zu machen und somit „nebenbei“ zu lernen. Während des passiven Hörens läuft der Text in Endlosschleife in geringer Lautstärke im Hintergrund. Diese Zeit nutzt der Lerner, um andere Dinge zu tun. Birkenbihl sagte sogar, man müsse den Geist bewusst mit etwas anderem

ablenken, damit das passive Hören möglich wird. Hierbei handelt es sich nicht um Multitasking (zwei bewusste Tätigkeiten zeitgleich ausführen). Die ausgeführte Tätigkeit ist zwar bewusst, das passive Hören spricht aber das Unterbewusstsein an. Das Lernen findet damit auf verschiedenen Ebenen statt - der Lerner setzt sich einem „Sprachbad“ aus, das er nicht bewusst wahrnimmt und führt eine andere Tätigkeit aktiv aus.

Das passive Hören ermöglicht so das Bilden neuer Nervenbahnen in Bezug auf Bedeutung, Aussprache der Wörter wie auch der Satzmelodie und der im Text versteckten Satzstrukturen. Viele Wiederholungen im Hintergrund ermöglichen das unbewusste Lernen, indem die Informationen am Hippocampus vorbei direkt im Cortex abgespeichert werden.

Ergebnisse

Für das passive Hören, habe ich noch keine optimale Lösung gefunden. Meine Schüler haben entweder kein Abspielgerät zur Verfügung⁵, das es ihnen ermöglichen würde, den Text zuhause passiv zu hören oder sie haben nicht die Disziplin, den Text immer wieder zu hören. Von den Eltern ist leider keine Unterstützung zu bekommen. Ich habe daher damit experimentiert, das Passivhören auf die Förderstunden zu verlegen. Dies erfordert viel Disziplin bzw. Überblick, mit welchem Schüler gerade welcher Text gehört werden muss, während z.B. Matheaufgaben anstehen.

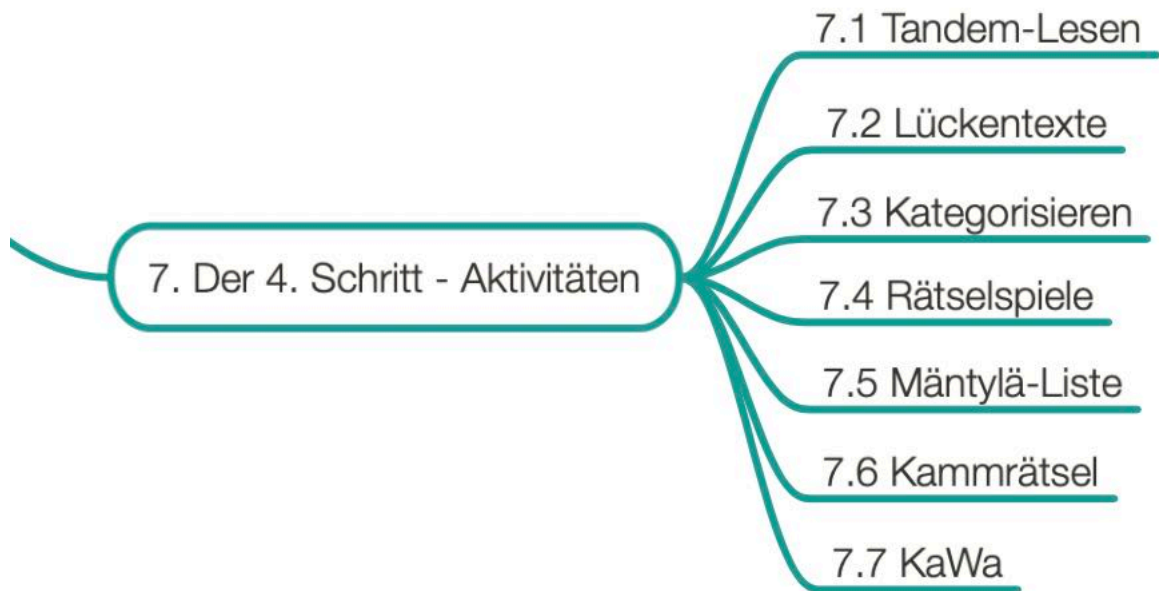
Um mehr Wiederholungen zu ermöglichen, habe ich zu Beginn überlegt, den Text zu kürzen oder lediglich einfache Sätze aufzusprechen, die neue Wörter oder Strukturen enthalten. Dies ist jedoch nicht immer sinnvoll, zudem geht der Zusammenhang verloren.

Eine gute Möglichkeit, die Zeit für das passiv Hören im Lerntraining auszudehnen, ist es einen neuen Text bereits zu erarbeiten, während die Arbeit am alten Text noch nicht abgeschlossen ist. Das Dekodieren des neuen Textes erfolgt dann gegen Ende der Beschäftigung mit dem vorherigen Text. Nach aktivem Hören kann dann der neue Text passiv gehört werden, während z.B. ein KaWa oder Kammrätsel zum alten Text erstellt wird. Die Hörzeit kann damit gut ausgedehnt werden. Natürlich verlängert sich so auch die Zeit, die wir im Lerntraining mit einem Text verbringen. Für meine Schüler ist das sogar von Vorteil, da sie den Text immer wieder hören und damit genug Zeit haben, Inhalte aufzunehmen.

Natürlich wäre es wünschenswert, das Passivhören möglichst auch auf den häuslichen Bereich auszudehnen und somit die Zeit zwischen den Förderstunden besser zu nutzen. Vielleicht übernehmen die Schüler mit zunehmendem Alter mehr Verantwortung für ihr Lernen und sind dann auch bereit, zuhause passiv zu hören.

Trotzdem sind die Ergebnisse zufriedenstellend. Auch bei längeren Texten zeigt sich, dass die Lerner sehr viele inhaltliche Informationen nebenbei aufnehmen. So konnte mein Schüler ohne nachzudenken oder nachzulesen sagen, wieviele männliche Drohnen in einem Bienenstock leben oder wie groß die Bienenkönigin wird. Auch Satzstrukturen oder Wortschatz wird nebenbei aufgenommen. Die Aussprache verbessert sich deutlich und auch der Genus der Wörter wird sicherer verwendet. Dies stellt natürlich erstmal meine subjektive Wahrnehmung dar. Ohne entsprechende Tests und Langzeitbeobachtungen ist dies nicht so leicht nachweisbar, ganz anders dagegen z.B. die Aufnahme bzw. Wiedergabe von Sachinformationen, die den Schülern nach dem passiv Hören sehr gut gelingt.

⁵ ein Handy steht ihnen nicht zur Verfügung



7. Der 4. Schritt - Aktivitäten

Im vierten Lernschritt steht das Handeln mit dem Text bzw. dem neuen Wortschatz im Vordergrund. Hierunter fallen alle Übungen, die sich mit dem Textverstehen oder der Wortschatzarbeit beschäftigen. Charakteristisch für die Birkenbihl-Methode ist es, dass diese erst eingesetzt werden, wenn zum neuen Wortschatz bereits genügend neue Nervenbahnen gebildet wurden, d.h. erst nachdem der Text aktiv und passiv gehört wurde. Wortschatzarbeit und die Förderung des Leseverstehens gehen dabei Hand in Hand. Ausgehend vom Text kann vorhandener Wortschatz aktiviert, neuer Wortschatz erarbeitet oder bereits bearbeiteter Wortschatz geübt werden. Dieser wiederum unterstützt das Verständnis und die Möglichkeit sich zum neuen Thema auszudrücken.

Das aktive Üben des Wortschatzes findet für meine Schüler in der Regel nur in meinen Förderstunden statt. Damit die Synapsen aktiv bleiben und somit den Abruf verbessern ist es wichtig, den Wortschatz immer wieder in verschiedenen Kontexten zu gebrauchen. Daher greife ich immer wieder durch Wiederholungen darauf zurück. Der Wortschatz wird so immer wieder aktiviert und tief im Wissensnetz verankert. Passiver Wortschatz kann so in aktiven Wortschatz überführt werden. Je besser die Wörter verknüpft sind, desto schneller können die Schüler darauf zurückgreifen.

Bei meinen Schülern handelt es sich überwiegend um sehr langsame Lerner, d.h. der Wortschatz muss Stunde um Stunde immer wieder hervorgeholt und geübt werden. In den Folgestunden greife ich daher immer wieder auf bereits erstellte Vorlagen zurück. Meine Schüler füllen Kammrätsel und Mäntylä-Listen immer wieder neu aus. Dabei assoziieren sie und stärken die Verknüpfungen in ihrem Wissensnetz. Sie stellen auch fest, was sie sich gegenüber der Vorwoche nun schon besser merken können und sind stolz, wenn sie Fortschritte bemerken.

Im vierten Schritt erfolgt auch der Abgleich des erworbenen Wissens mit dem Vorwissen. Je nach gewählter inhaltlicher Vorentlastung kann hier z.B. das WQS/Kammrätsel aufgelöst werden, die Mäntylä-Liste ergänzt oder die eigene ABC-Liste mit neuem Wissen erweitert werden. Diese können dann als Grundlage für die Weiterarbeit z.B. das Formulieren von Sätzen herangezogen werden.

Im Folgenden möchte ich zeigen, welche Birkenbihl-Werkzeuge ich mit meinen Schülern ausprobiert habe.

7.1. Chorsprechen / Tandem-Lesen

Meine Schüler scheitern oft am Erlesen schwieriger bzw. für sie neuer Wörter. Beim aktiven Hören haben sie sich schon mit den Wörtern vertraut gemacht und beim passiven Hören einen Eindruck der Aussprache erhalten. Im vierten Schritt starte ich daher immer mit dem gemeinsamen Lesen im Tandem, d.h. der Schüler liest gleichzeitig laut mit, während ich vorlese. Dieses „Tandem-Lesen“ ähnelt dem „Chorsprechen“ in Birkenbihls Sprachlernmethode. Da wir im Lerntraining aber nur zu zweit sind, fällt die Masse von Mitschülern weg, in die man eintauchen könnte. Je nachdem wie sicher sich der Schüler fühlt, liest er lauter mit oder leiser. Habe ich das Gefühl, der Schüler ist sicherer, kann ich meine Stimme nach den ersten Durchgängen etwas zurücknehmen. Der Schüler imitiert durch diese Übung meine Aussprache, meine Sprachmelodie und auch meine Lesegeschwindigkeit. Er lernt unbewusst am Modell und kann sich ohne Angst ausprobieren. In jedem Fall setzt der Schüler das Ende, d.h. er sagt, wann er sich sicher genug fühlt und das Tandem-Lesen beenden will.

Ergebnisse

Meine Schüler mögen das Tandem-Lesen nicht. Sie finden es komisch, einen ganzen Text gemeinsam zu lesen. Sie glauben, ich würde es ihnen alleine nicht zutrauen. Auch ein Gespräch über die Hintergründe der Methode führte hier nicht weiter, so dass ich mir eine Alternative überlegte um die Schüler lesetechnisch zu entlasten. Die schwer zu lesenden Wörter sind meist längere oder auch Begriffe, die seltener im Wortschatz vorkommen. In der Regel treffe ich daher eine Vorauswahl schwieriger Ausdrücke und schreibe sie auf, die Schüler können Begriffe ergänzen, wenn sie dies möchten. Das Tandem-Lesen beschränkte ich so auf das Lesen einzelner Wörter. Diese lese ich nacheinander vor und der Schüler liest still mit. Fühlt er sich sicher, liest er die Wörter laut mit. Im Anschluss stelle ich den Schülern frei, ob wir den ganzen Text im Tandem lesen oder er alleine lesen möchte. In fast allen Fällen möchte der Schüler alleine lesen. Durch das vorherige Üben der schwierigen Wörter gelingt ihnen das in aller Regel und die Aussprache ist deutlich besser.

7.2. Lückentexte

Das Verstehen eines gelesenen Textes ist zentrale Voraussetzung für schulischen Erfolg. Die Förderung des Leseverstehens ist daher ein wichtiger Bestandteil der Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten bzw. in der Förderung Deutsch als Zweitsprache.

Nachdem die Schüler den Text aktiv und passiv gehört und selbstständig oder im Tandem gelesen haben, folgt die direkte Arbeit am Text.

Im Text sollen in der Regel bestimmte Informationen gefunden oder Aussagen überprüft werden. Auch das In-Beziehung-Setzen von Textabschnitten oder Informationen gehört zu dieser Phase. Dies sind Aufgaben, die typischerweise in den Abschlussprüfungen der verschiedenen Schulformen vorkommen. Die Schüler müssen daher auch darauf vorbereitet werden, mit diesen Aufgabenstellungen zurecht zu kommen.

Meine Schüler sind häufig mit Fragen zum Text, die sie völlig selbstständig beantworten sollen, überfordert. Ich greife daher oft auf das Vergleichen zurück, d.h. ich biete ihnen Lückentexte als Hilfestellung an. Eine Möglichkeit ist es, den Originaltext zu nehmen und wichtige (bedeutungstragende) Wörter zu entfernen. Der Einfachheit halber, arbeite ich hier

oft mit dem Folientrick⁶. Der Schüler kann dann mitbestimmen, welche Wörter entfernt werden sollen. Diese können schriftlich oder während des Lesens mündlich (als Lückenlesen) ergänzt werden. Durch den Vergleich mit dem Originaltext, erhält der Lerner unmittelbares Feedback, ob das gefundene Wort richtig ist. Das Lückenlesen kann im Tandem erfolgen oder mit verteilten Rollen. Ein Partner könnte z.B. den Lesetext übernehmen, der andere ergänzt lediglich die Wörter der Lücken. Eine andere Variante ist das abwechselnde Lesen. Ein Partner beginnt und liest bis zur folgende Lücke. Der andere Partner ergänzt die Lücke und liest anschließend weiter. Bei der nächsten Lücke wird wieder gewechselt.

Soll auch die Rechtschreibung geübt werden, kann dies ebenfalls mittels des Folientricks erfolgen. Der Originaltext bietet als Vorlage die Möglichkeit selbstständig zu kontrollieren, der Schüler ist nicht auf eine (wissende) Lehrkraft angewiesen (Ball-im-Tor-Effekt).

Eine weitere Möglichkeit ist es, Teilinformationen bzw. Textteile auf Karten zu schreiben. Die Schüler suchen im Text die richtige Textstelle und ergänzen die fehlende Information selbstständig. Dieses Suchen nach Mustern (z.B. „Ich weiß den Namen und die Jahreszahl, welches Ereignis muss ich ergänzen?“) ermöglicht ihnen das selbstständige Erarbeiten der wesentlichen Textinhalte. Sind alle wesentlichen Informationen im Text entdeckt, können diese wieder in Beziehung gesetzt werden. Sie können nach Kriterien geordnet oder in Schaubildern eingefügt werden. Sie können auch zur Textproduktion genutzt werden, indem aus den Stichworten wieder eigene Sätze gebildet werden. Die Schüler haben so Erfolgserlebnisse beim Lesen von Texten, die ihnen sonst verschlossen blieben.

Auch bietet es sich an, Lückensätze für den Zettelkasten zu verwenden. Da die Karten einsprachig oder mit Bildern erstellt werden müssen, ist ein Lückensatz eine gute Ergänzung. Auf der einen Seite der Karte wird ein Lückensatz notiert, in dem das zu lernende Wort ausgelassen wird. Hierbei habe ich die Lücke mit einzelnen Strichen versehen, so dass eine zusätzliches Feedback über die Anzahl der Buchstaben erfolgt. Außerdem haben meine Schüler ein Bild dazu gezeichnet. Dieses soll ebenfalls als Abrufreiz helfen das Wort auch später, wenn der Originaltext nicht mehr so gut präsent ist, zu finden. Auf der Rückseite wird das fehlende Wort notiert. So erhält der Lerner unmittelbares Feedback, ob seine Lösung richtig war und kann selbstständig mit dem Wortmaterial üben.

Ergebnisse

Das Lücken-Lesen macht den Schülern sehr viel Spaß. Sie lesen sehr aufmerksam mit und können die Lücken in der Regel gut ergänzen. So können z.B. wichtige Begriffe oder auch neue Wörter geübt werden. Spaß macht meinen Schülern auch das abwechselnde Lesen, da es sie entlastet und ich aktiv mit ihnen mitarbeite.

Lückentexte ausgehend vom Originaltext sind mithilfe des Folientricks einfach zu erstellen. Diese prüfen aber eher das lexikalische Verständnis des Schülers ab und erfordern weniger Eigenleistung.

Möchte ich die Hilfe reduzieren und dem Schüler z.B. ein selbstständiges Ordnen von Informationen ermöglichen, erstelle ich vorher selbst einen Lückentext, in dem ich dem Schüler lediglich Teilinformationen bzw. Textteile vorgebe. Die Vorbereitungszeit ist damit etwas größer, der Schüler hat aber die Möglichkeit damit weiterzuarbeiten.

⁶ Beschrieben in Holenstein (2019): Wörter im Text werden mit blauem Textmarker markiert. Durch das Auflegen einer vierfachen roten Folie erscheint das Wort schwarz und ist nicht mehr lesbar. Der Schüler schreibt das Wort auf ein Blatt und kontrolliert durch Wegschieben der Folie, ob er richtig lag.

Beide Methoden haben ihre Berechtigung und ermöglichen den Lernern durch Vergleichen den Text besser zu erfassen.

Mit dem Zettelkasten habe ich bei meinen Schülern keine guten Erfahrungen gemacht. Es fehlt ihnen an Ausdauer, die Wörter auch zuhause zu üben. Da sie keinen Übungspartner bzw. Unterstützung durch ihre Eltern haben müssen die Karten so gestaltet sein, dass sie zur Selbstabfrage geeignet sind. Es gilt also einsprachige Wörterkarten zu erstellen, die es ihnen ermöglichen z.B. ein Bild auf der einen Seite zu sehen und diesem ein Wort eindeutig zuzuordnen. Das ist nicht immer einfach möglich. Außerdem muss eine Arbeitshaltung entwickelt werden, die das selbstständig Üben zuhause ermöglicht. Hiermit sind meine Schüler noch überfordert.

7.3. Kategorisieren



Kategorisieren zum Text „Teddybär“

Ausgangspunkt ist immer der gegebene Text und die gefundenen Dekodierungen. Manchmal haben meine Schüler eine Vorstellung, was ein Wort bedeuten könnte, hinterfragen diese aber nicht. Beim Dekodieren sind diese Wörter daher nicht thematisiert worden. Durch Gespräche gilt es herauszufinden, ob sie die wirkliche Bedeutung erfasst haben. Einen guten Gesprächsanlass bietet das Kategorisieren. Hier sieht man schnell, wie die Wörter sortiert wurden und ob sie zu den „Überschriften“⁷ passen. Beim Kategorisieren wähle ich daher immer Wörter aus von denen ich weiß, dass der Schüler sie schon kennt und mische meiner Vermutung nach neue Begriffe dazu. So ergeben sich natürliche Gesprächsanlässe über die Bedeutung. Durch die bereits bekannten Wörter ergeben sich Anknüpfungspunkte, so dass die neuen Begriffe besser in das bereits bestehende Wissensnetz eingeordnet werden können.

⁷ Das Wort „Überschrift“ ist meinen Schülern geläufiger als „Kategorie“, daher verwende ich dies als Vereinfachung.

Für das Kategorisieren wähle ich meist 20 Begriffe aus einem Text aus und schreibe sie im A7 Format auf. Nomen versehe ich mit dem passenden Artikel. In einer ersten Runde verteilen die Schüler die Karten auf dem Tisch und verschaffen sich einen Überblick. Dann kategorisieren sie die Begriffe. Als Hilfe gebe ich ihnen hier Schalen zur Hand, die „Kisten“ symbolisieren, in die zusammen passende Wörter verpackt werden. Die Schüler nehmen sich so viele Schalen, wie sie brauchen. Es stehen ihnen aber maximal 5 Schalen zur Verfügung. Nachdem nur noch wenige Karten übrig sind, werden die „Kisten“ wieder ausgepackt und die Wörter vor der Schale ausgelegt. So sehen die Schüler, welche Kategorien sie gefunden haben und können nicht passende Karten verschieben. Auch die noch übrigen Karten können jetzt einsortiert werden.

Die Schüler gehen hier spielerisch mit dem Wortmaterial des Textes um, bilden Assoziationen und können durch Verschieben verschiedene Kategorisierungen ausprobieren. Sie vergleichen, abstrahieren, bilden sich eine Struktur und verknüpfen die Einzelwörter mit Oberbegriffen. So verdichten sie ihr neuronales Netz und erweitern ihren Wortschatz. Die gefundenen Kategorisierungen bieten einen hervorragenden Sprechanlass. Die Schüler erklären nach einer ersten Zuordnung, was sie sich überlegt haben. Da meine Schüler das Wort „Kategorie“ nicht kennen, frage ich sie, welche „Überschrift“ sie für die Wörter der jeweiligen Kiste finden können. Diese schreiben sie oft auch auf und legen sie in die Schale. Anhand dieser Überschriften überprüfen sie dann die zugeordneten Wörter. Oft stellen sie im Gespräch fest, dass das eine oder andere Wort doch nicht passt und wir überlegen gemeinsam, welche Einsortierungen noch möglich wären. So wird ihr vorhandenes Wissen ganz nebenbei (incidental) durch neuen Input erweitert.

Das Kategorisieren wiederhole ich oft in Folgestunden. Dies ermöglicht den Schülern einen guten Einstieg in die Stunde, sie können an bereits Bekanntem anknüpfen, durchdenken das Thema weiter und vertiefen damit ihren Wortschatz. Häufig finden sie andere Kategorisierungen im Vergleich zum ersten Mal, so dass die Einzelwörter in andere Kontexte eingebettet und damit gefestigt werden.

Auch die Wörter einer bereits erstellten ABC-Liste lassen sich kategorisieren. Im Beispiel wurde zunächst eine Liste zum Wortfeld „gehen“ erstellt. Da diese für die Textproduktion bzw. der Überarbeitung des eigenen Textes mit geeigneteren Wörtern genutzt werden sollte, bot sich eine Kategorisierung nach „schnell“ und „langsam“ an. Einige Wörter konnten nach Meinung der Schülerin nicht eindeutig zugeordnet werden, daher blieben sie unmarkiert.

Hin und wieder nehme ich zur Wiederholung Wortkarten verschiedener Themenfelder und gebe sie meinen Schülern zum Kategorisieren. So kann bereits bekannter Wortschatz wiederholt und weiter gefestigt werden.

Ergebnisse

Das Kategorisieren ist, wie das Tandem-Lesen, immer fester Bestandteil bei der Arbeit mit meinen Schülern. An das Kategorisieren musste ich sie aber erst heranzuführen. Ob es an meiner Wortwahl bei der Erklärung der Aufgabe lag oder an dem ihnen bekannten Übungsformat - alle versuchten zunächst die Wörter in Paaren zu sortieren. Erst das Bild der „Kiste“, in die passende Wörter zusammengepackt werden, half ihnen weiter. Hierzu gab ich ihnen konkret mehrere Schalen in die Hand, in die sie die Wörter „verpacken“ sollten. In der Analogie verbleibend legten sie die Wörter dann auch in den Schalen übereinander. Das hatte natürlich zur Folge, dass man nicht mehr sehen konnte, welche Wörter schon darin lagen. Dennoch half dieses Vorgehen meinen Schülern, das Prinzip zu verstehen, so dass ich es als

Einstieg übernahm. Mit zunehmender Übung wurden die Kisten überflüssig. Ich biete sie den Schülern weiterhin an, manchmal nehmen sie sie als Hilfe, manchmal nicht.

Am besten gefällt mir beim Kategorisieren, dass es keine „richtige“ Lösung gibt. Oft kategorisieren die Schüler ganz anders, als ich es mir bei der Vorbereitung gedacht habe. Die Schüler freuen sich, dass es kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt und daher ihre Ergebnisse immer richtig sind, wenn sie ihre Sortierung erklären können. So stellen sie Zusammenhänge her und schulen Schritt für Schritt ihren Blick für das Wesentliche der Dinge.

Eine Zeit lang habe ich versucht, bei den Karten auch eine farbliche Unterscheidung (Schriftfarbe) entsprechend des Genus vorzunehmen: der = blau, die = rot, das = grün, die (Plural) = hellbraun. Diese Unterscheidung wird in einigen DaZ-Lehrwerken vorgenommen. Der Genus stellt für DaZ-Lerner eine große Hürde dar und wird in der Sprachentwicklung als letztes beherrscht. Mit der farblichen Unterscheidung dachte ich, einen zusätzlichen Abrufreiz zu schaffen. Es stellte sich jedoch heraus, dass meine Schüler dem keine Beachtung schenkten. Ob sie den richtigen Genus verwenden hängt vielmehr davon ab, ob sie das Wort aus Zusammenhängen kennen, z.B. vom passiven Hören. Sind ihnen Sätze geläufig, in denen das Wort mit Artikel verwendet wird, verwenden sie es auch meist korrekt. Von der farblichen Unterscheidung bin ich daher wieder abgekommen.

7.4. Rätselspiele

An das Kategorisieren schließe ich oft Rätselspiele an. Die ausgelegten Kärtchen dienen als Erinnerungstütze und können gegebenenfalls umgedreht oder mit einem Marker (z.B. durchsichtige Chips) belegt werden, wenn es sich nicht um das gesuchte Wort handelt. Dies entlastet die Schüler und hilft ihnen den Überblick zu wahren.

Ein Rätselspiel, das wir in dieser Phase fast immer spielen, ist das Wort zu umschreiben und der andere rät. Hier muss derjenige, der den Begriff beschreibt, versuchen das Wort so genau wie möglich zu erklären. Für meine Schüler stellt dies eine hohe sprachliche Anforderung dar. Die ausgelegten Karten dienen der Unterstützung und können zum Beschreiben mit verwendet werden, z.B. „Es gehört zum Körper. Wir haben zwei davon.“ usw. Ich spiele auch mit und fange immer an zu beschreiben. So müssen die Schüler zunächst „nur“ raten und können anschließend mein sprachliches Vorbild nutzen.

Ein weiteres Rätselspiel ist das Ja/Nein-Spiel. „Apfelkuchen“ lasse ich, anders als Birkenbihl, weg, da meine Schüler eine vereinfachte Version spielen. Bei diesem Spiel denke ich mir einen Begriff und der andere muss durch geschicktes Fragen versuchen, die Lösung zu finden. Die Anzahl der Fragen begrenze ich bei meinen Schülern nicht. Ziel ist es lediglich, durch gut formulierte Fragen die Lösung zu finden. Auch hier habe ich festgestellt, dass meine Schüler ohne eine Vorauswahl in der Regel nie auf die Lösung kommen. Sinnvolle Fragen zu formulieren und schlussfolgernd zu denken, gelingt ihnen ohne Hilfestellung nicht. Ich lege daher wieder die bereits vorher verwendeten Wortkarten zur Auswahl aus. Wörter die durch Fragen ausgeschlossen werden können, können umgedreht oder durch einen Marker abgedeckt werden. So verringert sich die Auswahl der möglichen Lösungen stetig. Dies entlastet die Schüler und sie kommen der Lösung Schritt für Schritt näher. Durch die ausgelegten Karten ergibt sich am Ende ein Ball-im-Tor-Effekt.

Ergebnisse

Beide Rätselspiele bereiten meinen Schülern viel Freude. Sie haben Spaß beim Lernen und merken gar nicht, wie sie sprachlich gefordert werden. Sie üben sinnvolle Fragen zu finden

und diese sprachlich verständlich zu formulieren. Dabei können sie sich an meinem sprachlichen Vorbild orientieren und Satzstrukturen imitieren. Sie kommen im natürlichen Umfeld ins Sprechen. Durch das Ausschließen falscher Lösungen üben sie das schlussfolgernde Denken und können sich angstfrei ausprobieren.

7.5. Mäntylä-Liste

Eine weitere Übung, die ich häufig und immer wiederkehrend durchführe, ist die Mäntylä-Liste. Ich verwende sie nicht nur als Assoziationsstraining, sondern wollte prüfen, ob Mäntylä-Listen auch zur Wortschatzerweiterung einsetzbar sind. Schließlich geht es bei den Mäntylä-Listen um das Einordnen der Begriffe in bereits bekannte Wortfelder bzw. um das Finden von Synonymen und genaues Umschreiben eines Begriffs. Ein weiterer Vorteil der Listen ist, dass Schüler ihren individuellen Wortschatz verwenden und so auch erweitern können. In Birkenbihls Beschreibungen zur Vorgehensweise werden für die Übung vor allem Nomen verwendet. Das ist zunächst logisch, da diese die Bedeutungsträger und daher zentral für unsere Kommunikation und unsere Sicht auf die Welt sind. Für eine gute sprachliche Kommunikation reichen Nomen aber nicht aus, so dass ich die Liste für meine Schüler auch mit Adjektiven oder Verben ergänzt habe, wenn diese für den Schüler relevant waren.

Bei der Wortschatzerweiterung zeigt sich, dass viele Wiederholungen nötig sind, um neue Begriffe endgültig in unser Wissensnetz zu übernehmen, v.a. wenn es sich um Begriffe handelt, die in der Alltagssprache der Schüler wenig Verwendung finden und in ihrem Umfeld nicht gebraucht werden. Die Mäntylä-Listen wiederhole ich mit den Schülern am Ende der Stunde wie auch in den folgenden Wochen immer wieder, bis eine gewissen Sicherheit erreicht wird. Hierzu kopiere ich die Listen nach dem Ausfüllen der Assoziationen, so dass immer wieder Listen zum Abfragen vorliegen. Die Schüler können so prüfen, ob sie die Begriffe rekonstruieren können. Besonders wichtig ist ihnen hier der Ball-im-Tor-Effekt. Decken die Schüler die vorher verdeckten Begriffe wieder auf, können sie selbstständig und ohne fremde Hilfe prüfen, ob ihnen das Rekonstruieren gelungen ist.

Ergebnisse

Meine Schüler machen gern ihre Mäntylä-Listen. Sie haben sogar ihre „Hit“-Listen, die sie besonders gerne ausfüllen. Es wird deutlich, dass ihnen das Rekonstruieren der Begriffe Spaß macht und sie ihren Wortschatz um einige neue Begriffe erweitern können. Besonders gut wirkt der Ball-im-Tor-Effekt, da sie so völlig selbstständig arbeiten können.

Im Unterschied zu Birkenbihls Einsatz der Mäntylä-Listen habe ich mich dazu entschlossen, die gebildeten Assoziationen mit meinen Schülern zu besprechen. Zum einen sind die Schüler mit dem Bilden von Assoziationen noch nicht vertraut und brauchen gelegentlich Hilfestellung. Hilfsfragen wie „Woran denkst du noch, wenn du an „Winter“ denkst?“ oder „Was fällt dir noch dazu ein?“ oder beim späteren Überarbeiten auch „Warum denkst du, konntest du den Begriff nicht finden? Was könntest du tun, damit es dir beim nächsten Mal gelingt?“ sind gelegentlich nötig, um den Schüler an das Assoziieren heranzuführen. Zum anderen handelt es sich um Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache, bei denen es häufig vorkommt, dass sie noch keine klare Vorstellung von dem genannten Begriff haben. Oft meinen sie zu wissen, was ein Wort bedeutet, haben es aber völlig falsch in ihr Wissensnetz eingeordnet. Vor dem Besprechen haben die Schüler immer ausreichend Zeit, selbst Korrekturen und Ergänzungen vorzunehmen.

Ergebnisse

Das Erstellen eines Kammrätsels ist für meine Schüler eine herausfordernde Aufgabe. Es macht den Schülern aber Spaß ihr eigenes Rätsel zu erstellen - besonders, wenn dann andere Schüler ihr selbst erstelltes Rätsel zu lösen versuchen. So kann es dann auch zur inhaltlichen Vorentlastung für weitere Schüler eingesetzt werden. Oftmals macht es ihnen auch Spaß ihr Rätsel anderen Lehrern oder Erwachsenen zum Lösen vorzulegen.

Die Kästchenzahl und das Lösungswort geben direktes Feedback (Ball-im-Tor-Effekt) ob die gefundene Lösung richtig ist. Auch hilft ihnen das Lösungswort auf nicht-gefundene Begriffe zu schließen.

Ihr erstelltes Rätsel lege ich meinen Schülern in der Folgestunde oft als Einstieg vor. Häufig ist es allerdings so, dass die Schüler ihr eigenes Rätsel in der Folgewoche nicht mehr lösen können. Manchmal wissen sie noch das Lösungswort und können sich darüber und über die Anzahl der Kästchen das Wort erschließen. Häufig aber gelingt dies jedoch auch nicht. Als weitere Hilfe gebe ich ihnen dann die Wortkarten zur Hand. Diese dienen beim Erstellen des Rätsels als Auswahlhilfe und können so auch zur Lösung herbeigezogen werden. Durch Ausschlussverfahren gelingt es den Schülern dann meistens die fehlenden Lücken zu füllen. Treten hier Schwierigkeiten auf, sind einzelne Begriffe unklar oder die Schüler merken, dass sie ihre Hinweise bzw. Fragestellungen konkretisieren müssen. So lernen sie Schritt für Schritt genaueres Formulieren.

Eine kleine Schwierigkeit stellt die Groß- und Kleinschreibung dar. Meine Schüler sind es nicht gewohnt, Rätsel in Großbuchstaben zu lösen. Auch wenn man sie darauf hinweist, verfallen sie beim Ausfüllen wieder in die Kleinschreibung. Dies stellt aber lediglich beim Lösungswort ein Problem dar, da dieses dann eventuell mit einem Kleinbuchstaben beginnt, auch wenn es sich um ein Nomen handelt.

7.7. KaWa

Am Ende der Beschäftigung mit dem jeweiligen Text sollen die Schüler kreativ mit dem Text umgehen. Der Text könnte aus einer anderen Perspektive neu geschrieben werden, szenisch dargestellt oder anderweitig zusammengefasst werden. Da aufgrund der Einzelförderung Partner zum szenischen Spiel fehlen, wählen meine Schüler häufig die Zusammenfassung über ein KaWa (Wortbild). Das KaWa eignet sich sehr gut, um das Wesentliche zusammenzufassen. Gleichzeitig ergibt sich durch die Anordnung und farbliche Gestaltung ein Bild, das unser Gehirn abspeichern und damit gut merken kann.

Das KaWa ist immer eine Momentaufnahme und es ist sehr individuell. Mein KaWa kann also ganz anders aussehen als das meiner Schüler. Was wir aber immer gemeinsam suchen, ist das zentrale Wort, das möglichst ein Schlüsselwort sein sollte, welches den Inhalt zusammenfasst. Ist das Schlüsselwort gefunden, nehmen die Schüler ihre ABC-Listen zu Hand und erstellen ihr KaWa auf einem Schmierzettel. Dieser Zwischenschritt hilft meinen Schülern, eine passende Ordnung zu finden und gegebenenfalls Fehler zu korrigieren. Manchmal stellen sie auch fest, dass sich das ausgewählte Schlüsselwort gar nicht eignet, weil in ihren ABC-Listen keine passenden Assoziationen zu den Buchstaben zu finden sind und sie es nicht schaffen, die Buchstaben anderweitig zu verknüpfen. Dann wird weiter überlegt und ein neues Wort festgelegt. Sind die Schüler schließlich mit ihrem Ergebnis zufrieden, geben sie mir ihren Entwurf zur Kontrolle der Rechtschreibung. Diese wird jedoch nicht weiter thematisiert, die Schüler übernehmen lediglich die korrigierte Schreibung in ihre endgültige Darstel-

lung. Sind in dieser weitere Fehler enthalten und der Schüler sieht diese und möchte sie korrigieren, löst sich das meistens durch Überkleben.

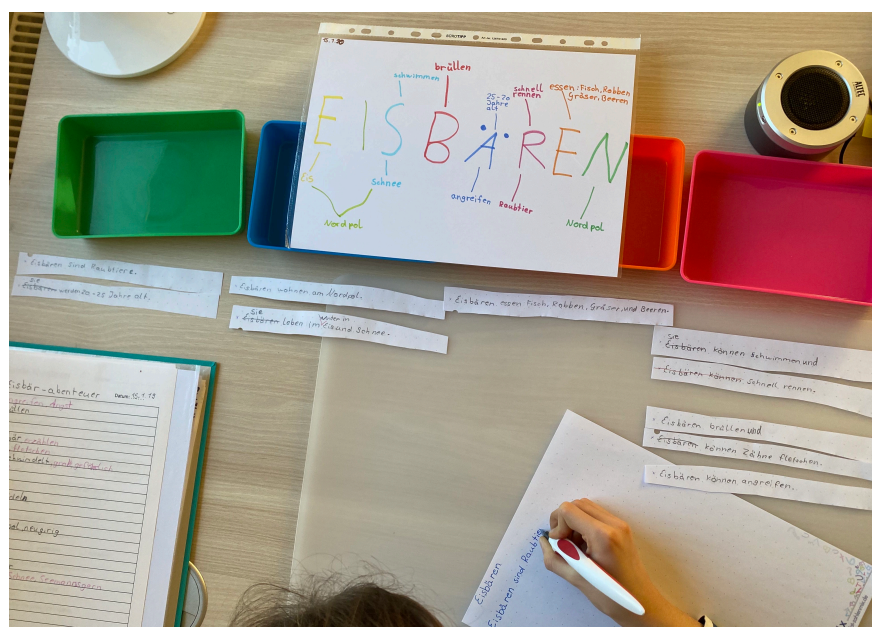
Das KaWa kann später wieder als Grundlage zur weiteren Textproduktion genommen werden.

Ergebnisse

Die Zusammenfassung mittels eines KaWas ist bei meinen Schülern sehr beliebt und wird häufig gewählt. Ihnen gefällt das „Bild“, das am Ende entsteht. Die KaWas werden von ihnen wertgeschätzt und immer in einer Klarsichthülle eingeklebt, damit das Blatt keine Löcher bekommt.

Mit zunehmender Übung werden meine Schüler geschickter im Erstellen von KaWas. Zu Beginn gebe ich das Schlüsselwort vor, mit zunehmender Übung gelingt dies den Schülern eigenständig. Es kommt immer wieder vor, dass sich ein Schüler für einen anderen Schlüsselbegriff entscheidet als ich mir in der Vorbereitung überlegt habe. Das ist völlig in Ordnung und zeigt die zunehmende Selbstständigkeit der Schüler. Sie machen sich die Lernwerkzeuge mehr und mehr zu eigen und können diese dann (hoffentlich) auch außerhalb des Lerntrainings nutzen.

Das KaWa ist auch nicht einfach eine Zusammenfassung des Textes, sondern stellt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Textinhalten dar. Der Schüler ruft sein Vorwissen zum Schlüsselbegriff ab und verknüpft dieses mit neu erworbenem Wissen. So gelingt es meinen Schülern in der Regel nicht, einen Text nach dem Lesen mit den wesentlichen Aussagen schriftlich zusammenzufassen. Haben sie jedoch ein KaWa erstellt, haben sie das Thema weiter durchdacht und können dann im Anschluss auch einen eigenen Text dazu verfassen. Das KaWa ist daher auch hervorragend als Grundlage zur Textproduktion geeignet.

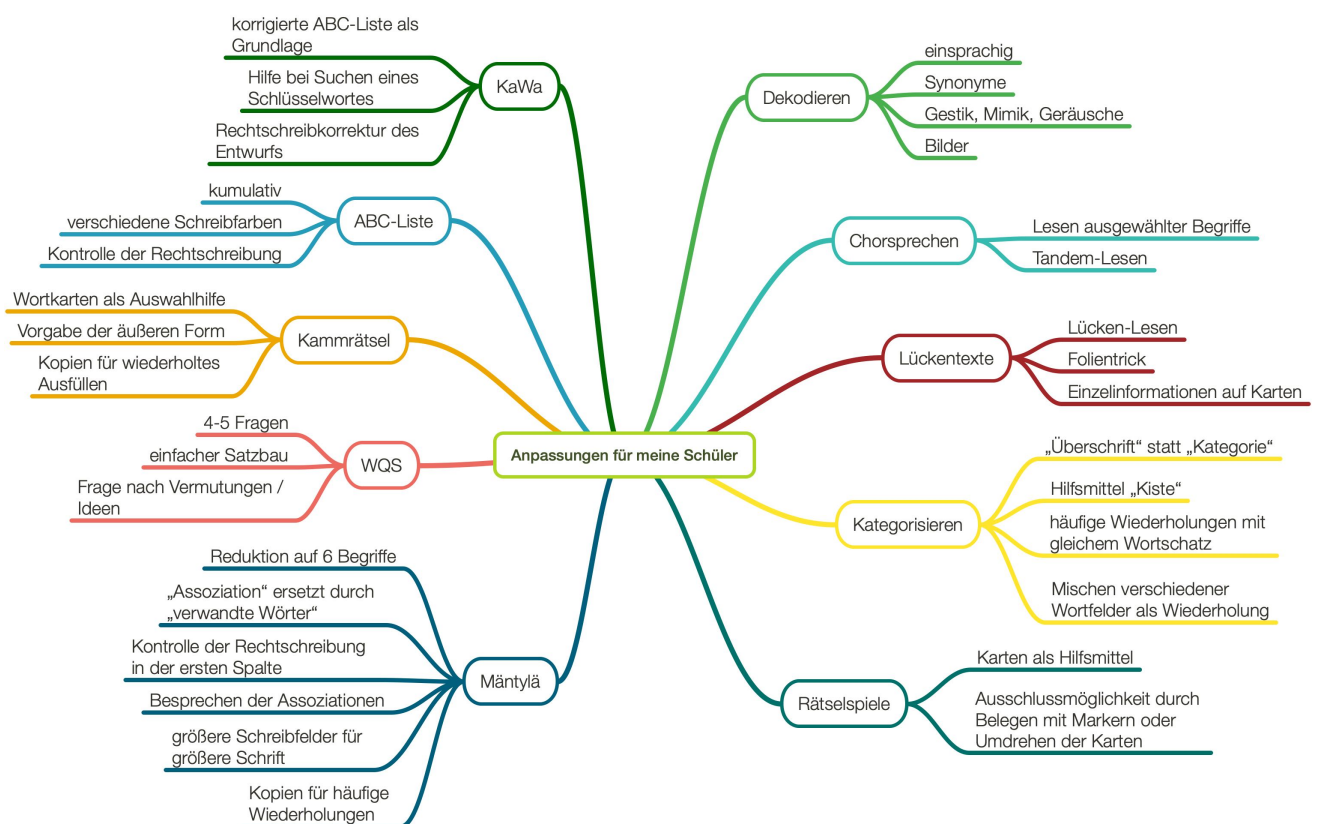


KaWa als Grundlage zur Textproduktion: Die Schülerin schrieb zunächst Sätze, die ihr zu ihrem KaWa einfielen. Um diese zu ordnen wurden die Sätze im Anschluss auseinander geschnitten und kategorisiert. Die entstandenen Gruppierungen wurden dann so verschoben, das eine sinnvolle Abfolge entstand.

8. Zusammenfassung der Anpassungen

8. Zusammenfassung der Anpassungen

Vera F. Birkenbihl entwickelte ihre Methode zum Erlernen einer Fremdsprache. Dieses Modell lässt sich in vielen Punkten auf das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache übertragen. Je nach Erstsprache, dem Grad der Beherrschung der Erstsprache, dem Zeitpunkt der Zuwanderung und natürlich den individuellen kognitiven Voraussetzungen entsprechend ergeben sich bei Lernern individuelle Lernbedürfnisse, die es zu berücksichtigen gilt. Birkenbihls Lernwerkzeuge sind hierfür bestens geeignet, denn sie können individuell ausgewählt und angepasst werden. Sei es die Anpassung im Umfang, z.B. bei Fragen des WQS oder Wörter in der Mäntylä-Liste oder die individuelle Anpassung bei ABC-Listen oder beim Kategorisieren, die sich durch das abrufbare Wissen des Lerners ergibt. Wichtig ist, eine sprachensible, wertschätzende Umgebung zu bieten und viele Lernwerkzeuge an die Hand zu geben, unter denen der Lerner auswählen kann.





9. Mein Fazit

9. Mein Fazit

Das Schreiben dieser Arbeit hat es mir ermöglicht, das Sprachenlernen nach Birkenbihl weiter zu durchdenken und es für meine Schüler auf das Lernen der Zweitsprache Deutsch zu übertragen. So habe ich ein für mich brauchbares Konzept gefunden, mit dem ich in meinen Förderstunden arbeiten kann.

Zu Beginn meiner Arbeit habe ich nur einzelne Lernwerkzeuge mit meinen Schülern umgesetzt. Schon da konnte ich feststellen, dass es sehr effektive Werkzeuge sind, die meinen Schülern Unterstützung bieten und mir helfen, ihre Fähigkeiten besser einzuschätzen. Nicht selten war ich erstaunt, was in ihnen steckt! Hatte ich mich doch täuschen lassen und ihnen viel weniger zugetraut. Gelegentlich hatte ich bereits mit passivem Hören experimentiert und festgestellt, dass die Schüler die Satzstrukturen im Kontext gut übernehmen konnten. Birkenbihls Schritte zum Sprachenlernen hatte ich zunächst aber wieder verworfen - ohne Erstsprache nicht machbar, das Aufsprechen aller Texte zu aufwändig, passives Hören nicht umsetzbar. Nach einer Weile packte mich aber doch der Ehrgeiz nach dem Motto „Geht nicht, gibt's nicht!“. Ich machte mich also an erste Versuche Birkenbihls Schritte für DaZ-Lerner umzusetzen.

Im Lerntaining gilt es einen Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler ohne Angst probieren und sich entfalten können. Wichtig ist es dabei, eine gute Beziehung zu den Schülern aufzubauen und selbst als Modell zu fungieren, damit incidentales Lernen möglich wird. Zudem benötigen meine Schüler meist viel mehr Zeit als ihnen im Schulalltag gelassen wird. Gibt man ihnen die Zeit durch aktives und passives Hören, haben sie Erfolgserlebnisse - Lernen wird möglich. Natürlich geht das Entschlüsseln der Zielsprache bzw. das „Knacken des Codes“ nicht so gut, wenn man nur einsprachig vorgeht. Dennoch ist ein deutlicher Lernzuwachs möglich. Auch wenn das Sprachbad bzw. passive Hören nur zeitlich begrenzt in den Förderstunden stattfindet ist trotzdem der sprachliche Input erhöht, die Schüler gewinnen an Lernchancen.

Mittlerweile habe ich mit dem Sprachenlernen nach Birkenbihl meinen festen Ablauf gefunden, dem ich in den Förderstunden folge: Ich beginne immer mit einem Priming, damit die Schüler Zeit haben, sich auf das Thema einzustellen und zu prüfen, was sie dazu schon wissen. Im Anschluss folgen Dekodieren, aktiv und passiv Hören, was sich auf mehrere Förderstunden verteilt. Den 4. Schritt beginne ich immer mit dem Tandem-Lesen, dann folgen Lückentexte oder das Kategorisieren. Beides ist immer Bestandteil der Abfolge, oft auf verschiedene Förderstunden verteilt. Hier kommt mir entgegen, dass meine Schüler mindestens zwei- machmal sogar dreimal pro Woche zu mir kommen. Unter den weiteren Aktivitäten im 4. Schritt kann der Schüler dann wählen.

Diese Abfolge hat sich für mich bewährt und ermöglicht meinen Schülern zum einen eine intensive Beschäftigung mit der Sprache zum anderen auch Wahlfreiheit, um sich das Lernthema zu eigen zu machen.

Die Fragen, die ich mir eingangs gestellt habe, kann ich nun guten Gewissens beantworten:

Ist das Modell des Fremdsprachen-Sprachenlernens nach Birkenbihl auf das Lernen einer Zweitsprache übertragbar? Ja! Steht eine Erstsprache vollumfänglich zur Verfügung unterscheidet sich das Lernen einer Zweitsprache nur wenig vom Lernen der Fremdsprache. Aber auch wenn die Erstsprache nur eingeschränkt zur Verfügung steht, ist eine Dekodierung möglich. Sie erfolgt dann einsprachig in der Zweitsprache durch das Suchen von Synonymen oder mit Hilfe von Bildern oder szenischem Spiel. Auch wenn keine echten Synonyme sondern nur ähnliche Wörter gefunden werden können, ist das Verstehen des Textes durch den Kontext möglich. Ein echtes „Code-Knacken“, wie Birkenbihl die Einsichten in die neue Sprache genannt hat, ist so nicht möglich, trotzdem gewinnen die Lerner ein Gefühl für die Sprache. Aktives und passives Hören verschaffen ihnen mehr Lernzeit, so dass sie die Aktivitäten im 4. Schritt gut meistern können. In diesem letzten Schritt lassen sich auch die klassischen Schulformate unterbringen, die die Schüler zum Bestehen ihrer Prüfungen üben müssen.

Konnten meine Schüler trotz verschiedener Hindernisse von einem adaptierten Konzept des Sprachenlernens nach Birkenbihl profitieren? Ja! Das einsprachige Dekodieren funktionierte gut. Besonders profitierten sie von der zusätzlichen Zeit, die sie durch das aktive und passive Hören bekamen, um sich mit dem Text vertraut zu machen. Auch wenn das passive Hören sich nur auf die Förderstunden beschränkte, unterstützte es sie beim Erweitern ihres Wortschatzes und im Abstrahieren grammatischer Strukturen. Deutlich sichtbar wurde dies bei kurzen Einheiten mit vielen Wiederholungen. Doch auch bei den längeren Texten bin ich mir sicher, dass sie Strukturen übernehmen konnten. Dies wird nur nicht so unmittelbar sichtbar. Schließlich ist die Sprachentwicklung ein Prozess, der ständigem Wandel unterworfen ist. Durch Abstrahieren von Regeln, Bilden und Überprüfen von Hypothesen erlangen meine Schüler ein zunehmend höheres Sprachniveau. Meine sehr schwache und zurückhaltende Schülerin kam durch die Rätselspiele ins Reden, ihr Ausdrucksvermögen und überhaupt die Bereitschaft zu Sprechen wurden immer größer.

Führt das Kennen und Anwenden verschiedener Birkenbihl-Lernwerkzeuge zu Erfolgserlebnissen? Ja! Alle meine Schüler profitierten von den Birkenbihl-Werkzeugen und sind nun mit deutlich mehr Freude am Lernen. ABC-Listen zeigten über welches Wissen und welchen Wortschatz die Schüler bereits verfügten und überraschten die Schüler selbst und auch mich. Ihre KaWas fanden die Schüler einfach nur „schön“. Auch das Aufheben in Klarsichthüllen zeigt die Bedeutung, die sie ihren selbst erstellten KaWas zuschreiben. Mit den schulischen Aufgaben zum Textverständnis kommen sie nach einem WQS, dem Kategorisieren, dem Erstellen einer ABC-Liste oder eines KaWas besser zurecht, da sie so ihr Vorwissen bereits aktivieren und sich vielfach mit dem Thema auseinandersetzen konnten.

Konnte durch die Umstellung des Lerntrainings auf die Birkenbihl-Methode die Freude am Lernen geweckt werden? Ja! Meine Schüler stehen pünktlich zur vereinbarten Zeit mit einem Lächeln vor meiner Tür und freuen sich auf ihre zusätzliche Lernzeit. Eine Schülerin, die bisher zweimal die Woche kam, bat sogar um eine weitere Förderstunde. Sie kommt nun dreimal pro Woche am Nachmittag freiwillig zum Lernen vorbei.

10. Literatur

Apeltauer, Ernst (2010) Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität, <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/germanistik/dokumente/downloads/wortschatzarbeit-und-literalitaet-endfassung-07-09-2010.pdf>, Flensburg (letzter Zugriff 25.02.2020)

Birkenbihl, Vera F. (2008) Von Null Ahnung zu etwas Türkisch, München

Birkenbihl, Vera F. (2014) Stroh im Kopf?, 53. Auflage, München

Birkenbihl, Vera F. (2016) Trotzdem Lernen, 7. Auflage, München

Birkenbihl, Vera F. (2018) Sprachenlernen leicht gemacht, 39. Auflage, München

Birkenbihl, Vera F. (2019) Fremdsprachen lernen für Schüler, 1. Auflage, München

Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bonn, Berlin

Hölscher, Petra (Hrsg.) (2018) Lernen statt Lehren: So gelingt Deutsch lernen!, 1. Auflage, Braunschweig

Holenstein, Karin (2013) Gehirn-gerechtes Sprachenlernen, 1. Auflage, Bern

Holenstein, Karin (2018) Genial lernen und lehren mit Birkenbihl-Methoden, 1. Auflage, Bern

Jantzen, Cornelia (2014), Grundsteinwörter - visuell erklärt, Teil 1 und 2, Hamburg

Kuntermann, Magdalena / Kuntermann, Peter (2010) Lernwerkzeug - Lernen mit Begeisterung, Hürth

Kuntermann, Magdalena (2016) Erfolgreich lernen, entspannt lehren, Hürth