



Das bin ich

Ein Buch von MIR über MICH

Materialien für unterschiedliche Zielgruppen

Einführung

Heutige zeitgemäße und moderne Lehrwerke orientieren sich - analog zu älteren Publikationen dieser Art - immer noch an einem Themenkanon, der leicht zu überschauen ist. Ausgehend von *Sich und andere vorstellen*, *Meine Familie und ich*, *Freunde*, *Wohnen* und *Meine Schule* widmen sich die Inhalte außerdem Bereichen wie Sport und Freizeit, Einkaufen, Haustiere usw. Diese Themen sind häufig bereits „veraltet“, wenn sie im Lehrwerk erscheinen, da die Entwicklung – nicht zuletzt durch die digitalen Medien – rasch voranschreitet.

Die vorliegenden Materialien zur selbständigen Bearbeitung verstehen sich vorrangig als **Lehrwerkerweiterung oder -ergänzung**, wie im weiteren Verlauf deutlich wird. Sie können aber auch – bei der entsprechenden Einplanung von im Lehrwerk nicht behandelten Themen oder bei Streichung bestimmter Inhalte des Lehrbuches - als **Lehrwerkersatz** Verwendung finden.

Zielgruppe(n) und Einsatzmöglichkeiten des Ich-Buches


Dieses **Mitmachbuch** im Sinne eines **Ich-Portfolios** ist ein erstes Angebot für Schüler und Schülerinnen zwischen 8 und 14+ Jahren, je nachdem, wann der Deutschunterricht beginnt. Aber es bietet sich auch an, diese Materialien in Willkommensklassen für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu nutzen.



Lehrwerkbegleitend sorgt das Buch dafür, dass erworbene Kenntnisse nicht nur simulativ behandelt und anschließend abgespeichert werden, sondern dass diese direkt in Verbindung mit den Lernenden selbst Verwendung finden. Diese werden angeleitet, ihre erworbenen Kenntnisse eigenverantwortlich zu übertragen und somit in einem authentischen Zusammenhang anzuwenden, zu überprüfen und zu erweitern. Eine Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Themenerstellung ist sicherlich sinnvoll.

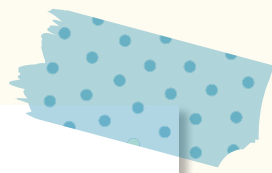
Die Materialien können auch im regulären Deutschunterricht eingesetzt werden, aber primär sind sie für die Hand der Schüler und Schülerinnen gedacht, die anhand der Vorlagen zum kreativen Experimentieren in der fremden Sprache, aber auch zum **Einbezug der Muttersprache** ermuntert werden. Das Ich-Buch ist nicht defizitorientiert, d.h. es demonstriert den Schülern und Schülerinnen nicht, dass sie bestimmte Dinge (noch) nicht einlösen können, sondern die Vorschläge sind erfolgsorientiert und veranschaulichen den Lernenden, dass sie bereits mit geringen Sprachkenntnissen aktiv handeln bzw. sprachliche Herausforderungen meistern können. Die Ansicht unter den Lehrern und Lehrerinnen, dass sich Schüler und Schülerinnen zunächst ein „Handwerkszeug“ – bestehend aus Vokabeln, Grammatik und Strukturen – aneignen müssen, bevor sie selbständig und aktiv in und mit der Sprache experimentieren können, ist weit verbreitet. Aber gerade im Anfangsunterricht ist es von größter Wichtigkeit, erworbene Kenntnisse sofort in authentischen Zusammenhängen zu verwenden, da das Warten auf einen zukünftigen sinnvollen Einsatz von Sprachkenntnissen Gefahren birgt:

Wenn es dann soweit ist, wenn die Sprachfähigkeit der Schüler für freies, sprachliches Handeln ausreicht, haben viele allerdings die Lust verloren; sie haben verlernt, die Sprache



aktiv selbst zu gebrauchen. Die Schüler begreifen schnell, dass wir Lehrer nur grammatisch richtige Antworten hören wollen und es uns gar nicht darauf ankommt, dass die Schüler uns in der Fremdsprache etwas erzählen, Erfahrungen in den Unterricht mitbringen (Krumm 1991, 5-6).

Deshalb wird es für viele Lehrer und Lehrerinnen sehr ungewöhnlich sein, dass das Experimentieren in der Fremdsprache – verbunden mit der in jeder Hinsicht gewünschten Erfahrung, ohne Sanktionierung **Fehler machen zu dürfen** – ein erklärtes Ziel dieses Materialpaketes ist. Das Ich-Buch muss daher auch nicht von Unterrichtenden korrigiert und benotet werden, es sei denn, die Schüler und Schülerinnen selbst legen Wert darauf. Erfahrungsgemäß entwickeln die Lernenden den Ehrgeiz, möglichst korrekte Texte zu verfassen und werden andere um Hilfe bitten.



Schwerpunkte der Arbeit mit dem Ich-Buch

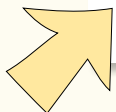
Die Übertragung von Themen des Lehrwerkes auf die Lernenden selbst


Es ist auffallend, dass in nahezu allen Lehrbüchern die bereits oben erwähnten Themen in der Regel an bestimmten Lehrwerkcharakteren „festgemacht“ werden, mit denen sich die Lerner und Lernerinnen nicht immer identifizieren können:

Lehrwerkautoren und –autorinnen bemühen sich darum, möglichst authentische Personen zu zeigen; dennoch gibt es in Lehrwerkslektionen häufig Hör- oder Lesetexte, die mit der Lebenswelt der Jugendlichen nicht sehr viel zu tun haben, eben weil sie fiktive Personen oder Figuren vorstellen (Salomo, Mohr 2016, 76).

Die Übertragbarkeit auf die Lerner und Lernerinnen wird häufig mit einzelnen Aufgaben bzw. einer lapidaren Aufforderung apologetisch hergestellt, über eigene Zusammenhänge zu berichten („Berichte über deine Familie“, „Welche Hobbys hast du?“ usw.). Das Ich-Buch dagegen wurde bewusst so konzipiert, dass es die **Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen in den Fokus stellt**, die hier Gelegenheit erhalten, ihre Fremdsprachenkenntnisse direkt in Bezug zu dieser anzuwenden, zu überprüfen und zu erweitern und die Welt der Zielsprache selbst zu erkunden:

Für Kinder ist es ein großer Anreiz, eine Sprache zu erlernen, wenn sie merken, welche Tore sie damit öffnen können. Es ist spannend zu spüren, welche neuen Welten ich durch die Sprache entdecken kann (Montanari 2010, 79).





Aktivitäten, Aufgaben und Übungen, in denen die Schüler und Schülerinnen selbst zu Wort kommen und authentisch in der fremden Sprache über sich selbst und ihre Lebensbereiche berichten, sind Thema und Gegenstand des Paketes. Es zeigt auf, dass die Lernenden im Anfangsunterricht mit den wenigen im bisherigen Lehrbuchunterricht erworbenen Sprachkenntnissen sprachlich handeln können, indem sie über sich selbst berichten, ihre Familie und ihre lebensweltlichen Gegebenheiten beschreiben. Genau genommen gestalten die Schüler und Schülerinnen ihr Lernen bei der Arbeit mit den vorliegenden Materialien, die sie dazu motivieren sollen, auch über das bereits Erlernete hinaus zusätzliche Sprachkenntnisse zu erwerben:

Wenn die Schüler und Schülerinnen aktiv an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse beteiligt werden, sind sie auch besser motiviert (Meyer 2015, 138).

Vorgefertigte unvollständige und eingefügte leere Seiten bieten ihnen Gelegenheit dazu, Informationen zur eigenen Person, Familie usw. zu verschriftlichen, Fotos und Bilder einzuarbeiten, Zeichnungen anzufertigen und vielleicht auch mit muttersprachlichen Aspekten zu vergleichen. Es können auch weitere Seiten eingefügt werden.

Bisher wurden in der Regel Printausgaben derartiger Materialien genutzt; eine solche Publikation kann im digitalen Zeitalter elektronisch erstellt werden. Es spricht jedoch auch nichts gegen einen Ausdruck der Arbeitsblätter im Sinne der traditionellen Verwendung von Papierversionen.




Die Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit

In den Curricula und Rahmenlehrplänen der Fremdsprachendidaktik ist das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus gerückt, da die Beherrschung mehrerer Sprachen in einer globalen Welt immer notwendiger erscheint. Es wird höchste Zeit, dass das Bildungswesen und der schulische Fremdsprachenunterricht den Umgang mit Diversität und die Vorbereitung auf ein Leben in sprachlichkulturell heterogenen Gesellschaften berücksichtigen (Krumm 2020, 11). Im schulischen Unterricht hat sich in dieser Hinsicht bisher jedoch wenig getan:

Während das frühe Fremdsprachenlernen in Deutschland verbreitet und anerkannt und die Mehrsprachigkeit innerhalb Europas ein politisches Ziel ist, stellt die Förderung und Einbeziehung der von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mitgebrachten Sprache eher eine Ausnahme dar (Sauerborn 2017, 11).

Es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass die Präsenz unterschiedlicher Herkunftssprachen im Klassenzimmer des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichtes bisher weitestgehend nicht als Chance begriffen, sondern eher als lästige Begleiterscheinung eingestuft wird, denn auch Fremdsprachenlehrpersonen sind häufig nicht bereit, die Multilingualität ihrer Lernenden in den Unterricht zu integrieren bzw. sie ignorieren diese sogar (Göbel, Buchwald 2017, 82 und 218). Hägi-Mead und Schweiger interpretieren diese Haltung in den Schulen im amtlich deutschsprachigen Raum sogar als Vernachlässigung und Diskriminierung von lebensweltlich mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen (Hägi-Mead, Schwei-

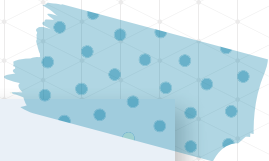


ger 2020, XVII). Vorhandene wertvolle sprachliche Ressourcen werden somit bisher kaum genutzt und Chancen für einen multikulturellen Sprachunterricht verschenkt, obwohl die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen immer wieder angemahnt wird:

Um dies erreichen zu können, haben die Kinder und Jugendlichen das Recht darauf, dass ihre besonderen Sprach- und Lernbedürfnisse nicht nur wahrgenommen, sondern auch berücksichtigt werden (a.a.O.,9).

Das vorliegende Ich-Buch, in dem es vorrangig um den Erwerb der deutschen Sprache geht, bietet den Nutzern und Nutzerinnen daher nicht nur die Möglichkeit, Dinge in der Fremdsprache zu formulieren; darüber hinaus wurden bewusst Möglichkeiten eingeplant, die **Herkunftssprachen** identitätsstiftend und -erhaltend mit zu berücksichtigen. Im Hinblick auf eine multikulturelle Gesellschaft, wie sie in Einwanderungsländern wie Deutschland (Weigel 2019, S.112) bereits existiert, bietet sich ein solches Vorgehen an. Es ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass sich die **Förderung der** latent im Klassenraum vorhandenen **Sprachenvielfalt** – in welcher Form auch immer – auszahlt, denn die Schüler und Schülerinnen von heute können in ihrem Erwachsenen- und Berufsleben nicht unwesentlich zum gesellschaftlichen Leben beitragen:

Denn im Falle gelungener Integration erwachsen aus der Migration ein Leben in kultureller Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit, wechselweise das Verständnis für unterschiedliche Kulturen zu befördern. Damit können Eingewanderte im Idealfall zu Mittlern und Übersetzern zwischen ihrem Herkunftsland und der deutschen Gesellschaft werden (Weigel 2019, 107-108).



Aber auch im fremdsprachigen Deutschunterricht können die Schüler und Schülerinnen unter Nutzung ihrer Herkunftssprachen eine wichtige Funktion zur **Sprachmittlung** oder **Mediation** übernehmen, die ebenfalls in den neuesten Rahmenplänen als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses deklariert wird:

Bei Mediation agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten... (Europarat 2020, 112).

Gerade Förderklassen für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund weisen häufig ein sehr heterogenes Niveau der Beherrschung der Fremdsprache Deutsch auf, so dass Schüler und Schülerinnen aus dem gleichen Kulturkreis und mit gleicher Herkunftssprache entsprechend des obigen Zitates bei der Gestaltung des Unterrichts mitwirken und hilfreich eingreifen können.

Die Berücksichtigung anderer Sprachen wird ansatzweise in diesem Ich-Buch eingeplant, indem einige Vorschläge dazu eingearbeitet wurden. Diese erheben jedoch keineswegs den Anspruch der Vollständigkeit. Initiativen von Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen zu weiteren Versuchen, die im Klassenzimmer vorhandene Sprachenvielfalt gewinnbringend in den Unterricht zu integrieren, sind nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht.

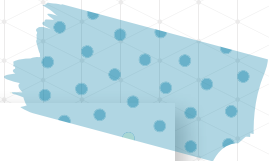


Proficiency Probing – Die Suche nach dem nächst höheren Level

Die Erfahrung hat gezeigt, dass von Materialien dieser Art eine Faszination ausgeht, die die Schüler und Schülerinnen dazu motiviert, sich engagiert mit den jeweiligen Themenfeldern in der Zielsprache auseinanderzusetzen, weil diese realitätsbezogen und in **authentischen Zusammenhängen** bearbeitet werden:

Lernende sind deutlich motivierter, wenn sie verstehen, warum sie etwas lernen (müssen) und wenn sie zudem sehen, dass sie mit dem Gelernten etwas anfangen können (Salomo 2014, 7).

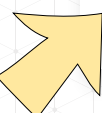
Bedingung dafür ist, dass sich ein solches Dossier an der Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen, ihren Interessen und Kenntnissen orientiert; mit anderen Worten: Die Reihe wird von den Schülern und Schülerinnen, ihren Erfahrungen und vor allem von ihren sprachlichen Möglichkeiten ausgehend geplant. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die enthaltenen sprachlichen Herausforderungen sich ausschließlich auf die bisher im Lehrwerk behandelten Problemstellungen im Sinne eines Repetitoriums beschränken. Vielmehr gilt es, die Schüler und Schülerinnen im Sinne des **Proficiency Probing**, der Suche nach Kenntnissen auf dem nächsthöheren Sprachlevel, mit für sie neuen und interessanten Strukturen, Redewendungen und unbekanntem Vokabular im Rahmen herausfordernder Aufgaben zu konfrontieren. Weiterhin können sie diese Informationen auch in ihrer jeweiligen Muttersprache fixieren. Auf diese Art und Weise werden sie dazu motiviert,




zusätzliche Kenntnisse mehr oder weniger induktiv zu erwerben. Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler und Schülerinnen bei der Arbeit befähigt werden, eigenverantwortlich Hilfsmittel wie (elektronische) Wörterbücher zu konsultieren. Dieses Verfahren setzt jedoch ein entsprechendes Training zur Nutzung von Wörterbüchern voraus, das im Unterricht angeboten und möglicherweise wiederholt durchgeführt werden muss.

Der Portfolio-Gedanke

Es handelt sich hier um eine Art **Portfolio**, das aufzeigt, über welche sprachlichen Stärken die Schüler und Schülerinnen verfügen und vor welche Herausforderungen sie korrekte und angemessene Anwendungen stellen. Weiterhin gibt es ihnen Gelegenheit zum Einbezug von anderen (Herkunfts-)Sprachen. Bei genauerer Betrachtung erfüllt Das bin ich! – Ein Buch von mir über mich die von Annika Kolb formulierten drei Prinzipien der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, der **Reflexion des eigenen Lernprozesses** und **Lernstandes** und der **Dokumentation erworbener Sprachkompetenzen** (Kolb 2019, 70). Das Buch bietet den Nutzern und Nutzerinnen Hilfestellung im Sinne des **Scaffolding**, indem sie durch (unvollständige) Formulierungs- und Verständnishilfen ermuntert werden, sprachliche Probleme zu lösen. Das Verfahren wird im weiteren Verlauf (s. Abschnitt b Die Veränderung der Lerner/innenrolle) noch ausführlicher erläutert. Durch die Strukturierung der Materialien werden ihnen Wege aufgezeigt, wie sie sprachliche Lücken graduell überwinden, neue sprachliche Kenntnisse erwerben, anwenden und sich somit Erfolgserlebnisse sichern können:





Portfolioarbeit im Unterricht, das heißt: Schüler und Schülerinnen suchen Belege für ihr Lernen und ihre Stärken, sammeln und reflektieren sie, geraten in den Dialog darüber und stellen sie anderen Personen vor (Keller 2012, 20).

Bei der selbständigen Bearbeitung der Vorschläge entscheiden die Schüler und Schülerinnen selbst, welche Themen sie zuerst aufgreifen wollen und können. Ganz wichtig ist, dass den Schülern und Schülerinnen auch bei der grafischen Gestaltung ein großer Freiraum zugestanden wird. Wenn Das bin ich! – Ein Buch von mir über mich als ein solches Angebot wahrgenommen werden soll, nämlich ein Buch (ohne eine durch das Layout schon vorgegebene, ausschließliche Bearbeitungsweise) selbst gestalten zu dürfen, dann muss es auch entsprechende Arbeitsmöglichkeiten enthalten. Zuerst werden sich die Schüler und Schülerinnen sicherlich mit den Arbeitsblättern befassen, deren Bearbeitung sie aufgrund ihrer Vorkenntnisse ohne große Mühe vornehmen können. Bestätigt durch die positive Erfahrung der erfolgreichen autonomen Auseinandersetzung mit diesen Themen in der Fremdsprache werden sie dazu ermuntert, sich auch an komplexeren Arbeitsblättern zu versuchen. Die Hilfestellung durch Mitschüler und Mitschülerinnen bzw. die gemeinsame Bearbeitung ist dabei sinnvoll.

Von daher werden die Materialien auch nicht nach dem Prinzip „Vom Einfachen zum Schweren“ strukturiert, sondern sie geben den Lernenden alternativ – je nach Interesse und Kenntnisstand - die Möglichkeit, mit Blatt eins, 15 oder 30 zu beginnen.




Projektorientierte Arbeit mit dem Lehrwerk

Konfrontiert man Lehrer und Lehrerinnen auf Fortbildungsveranstaltungen mit dem Vorschlag, Formen des projektorientierten Lernens in ihren regulären Lehrbuchunterricht zu integrieren, so stößt man häufig auf deutliche Ablehnung eines solchen Ansinnens. Begründet wird diese kritische Haltung mit dem Argument, man habe schon genug damit zu tun, den Stoff im Lehrwerk zu behandeln, Prüfungen und Tests zu konzipieren und Korrekturen vorzunehmen, so dass eigentlich gar keine Zeit für den Einsatz von Projekten bleibe. Diese Haltung ist zu einem großen Teil auch darauf zurückzuführen, dass Projektunterricht stets mit großen Unterrichtsvorhaben identifiziert wird. Grundsätzlich aber gilt:

Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass sich die Lehrbuch- und die Projektarbeit gegenseitig ausschließen, denn beide können sehr gut miteinander kombiniert werden (Funk et al. 2014, 132).

Kein Lehrwerk ist so perfekt, dass es nicht auf die Verwendung von Zusatzmaterialien angewiesen ist, mit deren Hilfe ein Thema aktualisiert und motivierender für die Schüler/innen aufbereitet werden kann. Diese Möglichkeit bietet der Einschub eines **Mikroprojektes**, indem zusätzliche Materialien, aber auch andere Arbeitsformen in den DaF-/ DaZ-Unterricht einfließen (Wicke 2017, S. 38).

Genau genommen handelt es sich bei dem Einsatz des vorliegenden Ich-Buches bereits um mehrere kleine Mikroprojekte, die zu dem Makroprojekt - der Erstellung eines Buches über sich selbst - führen.



Bei der Bearbeitung des Themenblattes Ich und meine Familie bietet es sich zum Beispiel an, Schüler/innen zusätzlich zu der dort vorgesehenen Verschriftlichung auf den Leerseiten weitere Informationen zu ihrem Herkunftsland sowie dazu passende Illustrationen zusammentragen und mit diesen auf Postern kommentierte Wort-Bild-Collagen erstellen zu lassen, die dann in einer Ausstellung im Klassenraum /im Schulgebäude präsentiert werden.

Viele der Themen, ausgehend von der Beschreibung der eigenen Familie, eines Haustieres oder eines Traumtages, bieten die Möglichkeit der erweiterten Arbeit an Mikroprojekten, die als kleinere prozess- und produktorientierte Lernangebote zu Themen aus der Lebenswelt der Schüler/innen definiert werden. Weiterhin sind solche Mikroprojekte durch die eigenverantwortliche Arbeit der Schüler/innen gekennzeichnet (Wicke, 2012, 212).

Die Arbeit mit dem Ich-Buch löst bestimmte Anforderungen der Projektarbeit ein. Zum einen hat das Buch das konkrete Ziel, den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, die (fremde) Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, indem Bekanntes und Neues in die Arbeit einfließen. Das Charakteristikum des Einbezugs der Außenwelt in den Lernprozess wird durch die schülerzentrierte Gestaltung ebenfalls berücksichtigt.

Auch die selbständige Bearbeitung und ggf. Recherche der Schüler/innen zu den jeweiligen Unterthemen gehören zu den Prinzipien des projektorientierten Lernens, ebenso wie die Nutzung von Hilfsmitteln. Da es sich bei dem Buch zweifellos um ein nachweisbares Ergebnis der Arbeit handelt, wird auch die Forderung nach der Prozess- und Produktorientierung eingelöst (Funk et al. 2014, 128).



Die (lernbegleitende) Rolle des Lehrers, der Lehrerin

Da es sich bei dem Ich-Buch um Materialien handelt, die weitgehend von den Schülern und Schülerinnen autonom bearbeitet werden können und sollen, zieht die Arbeit auch eine gewisse **Veränderung der Lehrerrolle** nach sich. Diese wird im Folgenden differenziert erläutert.

Zu Beginn dieser Einweisung wurde bereits ausführlich auf die Möglichkeit hingewiesen, dieses Ich-Buch autonom – also in Eigenverantwortung – von den Schülern und Schülerinnen außerhalb der Schule bearbeiten zu lassen. Dabei können die Schüler und Schülerinnen selbst entscheiden, welche Themen sie wann und wie ausführlich bearbeiten. In diesem Fall wird das Ich-Buch zu einer Art Ich-Portfolio, mit dessen Hilfe die Schüler und Schülerinnen eigene Entscheidungen treffen, individuelle Schwerpunkte setzen und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen:

So wird die Grundlage für erfolgreiches Weiterlernen in der Zukunft geschaffen. Der Prozess wird also gegenüber dem Produkt aufgewertet. Dabei steht im Sinne der Kompetenzorientierung besonders das anwendungsorientierte Können der Lernenden im Vordergrund, das im Portfolio präsentiert wird, weniger die Defizite und Fehler (Ballweg, Bräuer 2011, 4).

Sicherlich, wie bereits erwähnt, werden die Schüler und Schülerinnen dabei Fehler machen; jedoch entziehen sich diese dann der Kontrolle der Lehrpersonen, es sei denn, sie werden von den Verfassern und Verfasserinnen der Ich-Bücher um Korrekturhilfe gebeten. Wichtig ist, dass Korrekturen bei diesem Verfahren nicht



angemahnt werden, um den Schülern und Schülerinnen das eigene Engagement in einer angstfreien Atmosphäre mit Experimentiercharakter zu erhalten.

Es versteht sich von selbst, dass bei diesem Verfahren auch **keine Benotung** erfolgt, da diese Arbeiten im Idealfall nicht im schulischen Kontext - im regulären Deutschunterricht - stattgefunden haben.

Etwas anders verhält es sich bei dem Einsatz von (ausgewählten) Materialien aus dem Ich-Buch als Zusatzmaterialien im Zusammenhang mit dem regulären Deutschunterricht. Hier übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Vermittlers, **des Lernberaters, Tutors** und **Helfers**:

Zwar behält die Lehrkraft nach wie vor die Verantwortung für die inhaltliche Seite des Unterrichts, jedoch entwickelt sie sich vom „Kontrollleur“ mehr und mehr zum „Monitor“. Das heißt, sie beobachtet und begleitet den Lernprozess der Lernenden, unterstützt und bestätigt Lösungsvorschläge (Wicke 2006, 10).

Dabei sorgen die Lehrer und Lehrerinnen dafür, dass den Schülern und Schülerinnen Materialien und Geräte zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe sie ihre selbständige Arbeit unterstützen können. Dazu gehören elektronische Wörterbücher ebenso wie ein Zugang zum Internet usw. (Funk et al. 2014, 149-150).




Die veränderte Rolle der Lerner/innen

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind es die Schüler und Schülerinnen gewohnt, dass die Lehrer und Lehrerinnen den Unterrichtsablauf weitgehend bestimmen, dessen Ziele festlegen, die Inhalte aussuchen, Hilfsmittel und Medien zur Verfügung stellen und auch Lernkontrollen durchführen. Bei der **autonomen Arbeit mit dem Ich-Buch** in der Freizeit, aber auch bei dem Einsatz von ausgewählten Materialien als Zusatz- oder ersetzendes Material im Regelunterricht, müssen sich nicht nur die Lehrer und Lehrerinnen, sondern auch die Lernenden von diesem Rollenverständnis lösen. Sie sind gehalten, selbständig Methoden und Lösungsstrategien anzuwenden sowie sich neue Verfahren eigenverantwortlich zu erschließen. Das ist nicht immer so einfach, wie es erscheinen mag. Arbeitsverfahren dieser Art bedürfen einer behutsamen Vorbereitung und Veränderung, die gegebenenfalls durch kleinere eingeschobene Projekte im Regelunterricht langfristig anvisiert werden kann, die kreative und offene Unterrichtsformen favorisieren:

Ein kreativer Deutschunterricht müsste demnach offene, lernerzentrierte und handlungsorientierte Aufgaben stellen, bei denen Eigeninitiative, Fantasie, Interaktion, Spontaneität, Problemlösungsstrategien, Sachkompetenz, ebenso wie Emotionen, Ästhetik, Individualität usw. gefordert und gefördert werden. Es müssten Aufgaben sein, für die es viele unterschiedliche Lösungen gibt, statt einer richtigen und vielen falschen (Karagiannakis, Wicke 2013, 3-4).

Zu diesen vorbereitenden Unterrichtsformen, die sich auch in den Regel- und Lehrbuchunterricht integrieren lassen, gehören die Freiarbeit, (einfache) Wochenplanarbeit, Stationenlernen, die



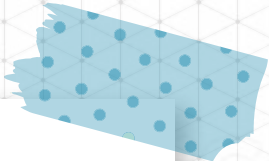
Durchführung von Mikroprojekten und das szenische Spiel. Alle diese Beispiele motivieren Lernende zu besonderen Sprachleistungen, weil sie ihnen mehr oder weniger regelmäßig Gelegenheit geben, ihre eigenen Kompetenzen zu erleben, indem sie eigenständig Problemlösungen entwickeln.

Diese Ermöglichung von Eigenerfahrungen schließt jedoch die Unterstützung durch die Lehrkraft keineswegs aus. Entsprechende **Hilfestellung**, auch beim Einsatz von ausgewählten Materialien aus dem Ich-Buch im Regelunterricht, können – wie bereits erwähnt – durch Formen des **Scaffolding** bereitgestellt werden. Mit einem Scaffold (engl.) wird normalerweise ein Baugerüst bezeichnet, das notwendig ist, um ein Gebäude zu errichten. Je weiter der Bau voranschreitet, desto mehr Elemente des Gerüsts können wieder abgebaut werden, weil sie nicht mehr benötigt werden (Wilde-
mann, Fornol 2017, 255).

Im übertragenen Sinne werden den Schülern und Schülerinnen durch Scaffolding Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die sie zum eigenverantwortlichen Lösen von Problemen motivieren und die Unterstützung, nachdem der erwünschte Erfolg eingetroffen ist, wieder eingestellt wird:

Scaffolding hat dienende Funktion für den Erwerb von selbstgesteuerter Problemlösungsfähigkeit und ist abhängig von individuellen Lernbedarfen. Die Unterstützung ist befristet und wird zurückgenommen, wenn die Lernenden ihrer nicht mehr bedürfen (Thürmann 2013, 237).

Wie Thürmann erläutert, begleiten Lehrer und Lehrerinnen Problemlösungsprozesse im Sinn eines Tutors, so dass keine Versagensängste entstehen und ein Modell für die Aufgabenbewältigung



bereitgestellt wird. Dabei geht es nicht darum, dass Dinge einfach nur „vor- und nachgemacht“ werden sollen, sondern ein Lösungsverhalten entwickelt wird, das die Schüler und Schülerinnen lernstrategisch auf andere Zusammenhänge übertragen können (a.a.O.). Bei genauerer Betrachtung zeigt es sich, dass das vorliegende Ich-Buch weitestgehend im Sinne des Scaffolding erstellt wurde. Hilfestellungen werden durch defektive oder unvollständige Teilformulierungen, die ergänzt werden müssen, ebenso gegeben wie durch Verstehenshilfen wie Bilder und Grafiken. Somit wird es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, sich an diesen Dingen zu orientieren und ihr (latent vorhandenes) Vorwissen gewinnbringend einzusetzen, um die entsprechenden Formulierungen vornehmen zu können.

Fazit

Wie aus dieser Einführung ersichtlich wird, handelt es sich bei Das bin ich! – Ein Buch von mir über mich um Material, das eine breite Palette von Möglichkeiten zur Bearbeitung bietet. Grundsätzlich wird bei der Arbeit mit dem Buch davon ausgegangen, dass aktive Schüler und Schülerinnen besser lernen bzw. dass sie durch eigenverantwortliches Arbeiten an für sie relevanten Themen zu Eigenleistungen motiviert werden, die ihnen bis dahin nicht möglich erschienen. Das Buch soll bewusst Prozesse auslösen, die den Schülern und Schülerinnen ermöglichen, aktiv zu werden. Weiterhin sollen sie ein kreatives Potenzial entfalten und erwerben, welches sie wiederum motiviert, neue, aber auch alternative und vielleicht unkonventionelle Wege bei der Bearbeitung zu wählen.

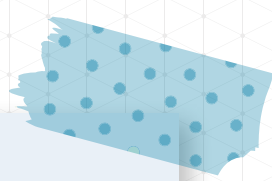
Dr. Rainer E. Wicke





Literatur:

- Burkhardt Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen (2010), Brandes und Apsel, Frankfurt / Main.
- Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Begleitband (2020), Klett-Verlag, Straßbourg.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer-E.: Deutsch lehren lernen (dII) Band 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion (2014), Klett-Langenscheidt-Verlag, München.
- Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra: Interkulturalität und Schule, Migration – Heterogenität – Bildung (2017), Schöningh-Verlag, Paderborn.
- Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes: Weitergedacht, Das DACH-Prinzip in der Praxis, eine Einleitung, in: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): Das DACH-Prinzip in der Praxis (2020), Universitätsverlag, Göttingen, S. XI-XXI.
- Karagiannakis, Evangelia; Wicke, Rainer-E.: Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht, in: Goethe-Institut (Hrsg.) (2013): Fremdsprache Deutsch, Heft 49: Kreativ Deutsch unterrichten, Hueber-Verlag, Ismaning, S. 3-10.
- Keller, Martin: Was sind die Treibhäuser für Portfolios (2012), in: Bräuer, Gerd; Keller, Martin; Winter, Felix (Hrsg.): Portfolio macht Schule, Klett-Kallmeyer, Seelze.
- Kolb, Annika: Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule (2019), in: Ballweg, Sandra; Kühn, Bärbel (Hrsg.): Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht, Universitätsdrucke Göttingen, S. 53-82.
- Krumm, Hans-Jürgen: Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht (1991), in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 4: Unterrichtsprojekte, Klett Edition Deutsch, München, S. 4-9.
- Krumm, Hans-Jürgen: Das DACH-Prinzip im Fach DaF/DaZ: Rück und Ausblicke, in: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): Das DACH-Prinzip in der Praxis (2020), Universitätsverlag, Göttingen, S. 3-12.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsentwicklung (2015), Cornelsen – Verlag, Berlin.



- Salomo, Dorothee: Jugendliche lernen anders Deutsch! (2014) in: Goethe Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 51, Wie Jugendliche Deutsch lernen, 3-9, Hueber-Verlag, München.
- Sauerborn, Hanna: Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer (2017), Klett-Kallmeyer, Seelze.
- Salomo, Dorothee; Mohr, Imke, DaF für Jugendliche (2016), in: Goethe Institut (Hrsg.) Deutsch lehren und lernen (dIl), Band 10, Klett-Langenscheidt, München.
- Thürmann, Eike: Scaffolding, in: Hallte, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013): Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer, Seelze.
- Wicke, Rainer-E.: Stationenlernen – Was ist das eigentlich?, in: Goethe-Institut (Hrsg.) (2006): Fremdsprache Deutsch, Heft 35: Lernen an Stationen, Klett-Verlag, S. 5-13, Stuttgart.
- Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht, Genese und Entwicklung (2012), iudicium, München.
- Wicke, Rainer-E.: So gelingt´s – 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF-Unterrichts (2017), Hueber-Verlag, München.
- Wildemann, Anja; Fornol, Sara: Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule, Anregungen für den Deutsch-, Mathematik und Sachunterricht (2017), Klett-Kallmeyer, Seelze.

