



Schleswig-Holstein
Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch

Allgemein bildende Schulen
Sekundarstufe I
Sekundarstufe II

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Jensendamm 5, 24103 Kiel

Kontakt: pressestelle@bimi.landsh.de

Layout: Stamp Media GmbH, Agentur für Kommunikation & Design, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Druck: Schmidt & Klaunig, Druckerei & Verlag seit 1869, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.schmidt-klaunig.de
Kiel, Januar 2019

Die Landesregierung im Internet: www.schleswig-holstein.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch

Allgemein bildende Schulen

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

Inhalt

I Einleitung	4
II Konkretisierung ausgewählter Bereiche des Dänischunterrichts	5
1 Kompetenzorientierung	6
2 Selbstständigkeit und Eigenverantwortung	7
3 Themenorientierung	11
4 Aufgabenorientierung	13
5 Text- und Medienkompetenz	19
6 Genreorientierung	28
7 Integrative Spracharbeit	34
8 Sprachmittlung	41
9 Nachbarsprachendidaktik	46
10 Tandemlernen	52
11 Anforderungsbereiche und Anforderungsebenen	61
12 Differenzierung	64
III Aspekte der Leistungsermittlung und -bewertung	68
1 Funktionale Fehlertoleranz	69
2 Unterrichtsbeiträge	70
3 Klassenarbeiten	75
4 Gleichwertige Leistungsnachweise	78
5 Sprechprüfung	80
6 Handlungsrahmen bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) im Dänischunterricht	88
IV Das schulinterne Fachcurriculum	90
1 Hinweise	90
2 Raster zur Strukturierung von Kompetenzerwartungen und Unterricht	91
Anmerkungen und Literaturhinweise	93

I Einleitung

Die Fachanforderungen für das Fach Dänisch (FA) gelten seit dem Schuljahr 2016/17 für den Dänischunterricht der Sekundarstufe I und II an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien in Schleswig-Holstein.

Dänischunterricht setzt in unterschiedlichen Jahrgangsstufen ein und kann sich auf bis zu sieben Lernjahre erstrecken. Der Leitfaden greift die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des Unterrichtens im Fach Dänisch als zweite und/oder dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe I und als fortgeführte sowie als Neubeginnende Fremdsprache in der Sekundarstufe II auf.

Da für das Fach Dänisch bisher keine umfassende Didaktik oder Methodik in Buchform herausgegeben wurde, fallen einige Teile des Leitfadens ausführlicher aus. Für den Überblick über den Stand der aktuellen Fremdsprachendidaktik empfehlen sich didaktische und methodische Publikationen zu anderen modernen Fremdsprachen.

Der Leitfaden soll Lehrkräfte und Fachschaften dabei unterstützen, Unterricht auf der Grundlage der Fachanforderungen Dänisch Sekundarstufe I und II zu gestalten. Verweise auf Fundstellen in den Fachanforderungen werden gegeben. Ausgewählte didaktische Leitideen werden erläutert, Vorgaben werden verdeutlicht. Der Leitfaden hat begleitende Kommentarfunktion und dient der Konkretisierung und Vertiefung, ersetzt aber nicht die Kenntnis der Fachanforderungen, die verbindlich in Kraft gesetzt sind. Für die Dänischlehrkraft sind zudem schulinterne Vereinbarungen zu beachten, die auf der Grundlage der Fachanforderungen in der Fachkonferenz getroffen werden und im schulinternen Fachcurriculum verankert sind.

Der Leitfaden erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern nimmt zentrale Aspekte der Fachanforderungen auf. Die Fachkonferenz soll durch den Leitfaden bei der Erstellung und Fortschreibung des schulinternen Fachcurriculums unterstützt und zum Treffen schulspezifischer Vereinbarungen angeregt werden.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit finden sich alle Anmerkungen und Literaturnachweise als Endnoten am Ende dieses Leitfadens. Der letzte Abruf von Internetadressen erfolgte im Dezember 2018.

II Konkretisierung ausgewählter Bereiche des Dänischunterrichts

Entwicklungen in allgemeiner Fremdsprachendidaktik, die Besonderheiten der Nachbarsprachendidaktik und die Schaffung einer Grundlage dafür, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Schulfach Dänisch ihren möglichen beruflichen Aktionsradius nach Norden hin erweitern können, bilden die Schwerpunktsetzungen in den Fachanforderungen Dänisch für die allgemein bildenden Schulen in der Sekundarstufe I und II. Daraus entstehen miteinander verbundene Bereiche, die in diesem Leitfaden an verschiedenen Stellen aufgenommen werden:

- **Kompetenzorientierung:** fünf kommunikative Teilkompetenzen (Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung), das Verfügen über sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthografie), interkulturelle Kompetenz und methodische Kompetenz
- **Themenorientierung:** Beschäftigung mit möglichst authentischen, sprachstandsgemäß und differenziert erfassbaren Themen und Inhalten, von Anfang an auf Dänisch und mit Hilfe von Texten und Medien
- **Aufgabenorientierung:** komplexe problemorientierte Lernaufgaben mit angelegter Aushandlung von Bedeutungen in drei Anforderungsbereichen auf allen Anforderungsebenen
- **Genreorientierung:** textsortenspezifische Arbeit innerhalb von nichtfiktionalen und fiktionalen Genrekategorien (berichtend, beschreibend, informierend, erklärend, instruierend, respondierend, argumentierend, komprimierend, evaluierend, narrativ, lyrisch, dramatisch)
- **Mündlichkeit:** Sprechen, Hörverstehen, Aussprache
- **Stilladsering:** Bereitstellung und Veranschaulichung sprachlicher Mittel (engl. *scaffolding*) nach lexikalischem Ansatz mit der Konzentration auf *Chunks* als „Blöcke“ von Einzelwörtern, die zusammen eine sinnvolle Einheit ergeben
- **Beschäftigung mit der dänischen Sprache:** kognitive Zugänge und das Üben sprachlicher Mittel mit dem zeitweiligen Fokus auf Form und in stützender Funktion für die Aushandlung von Bedeutungen
- **Deutsch-dänisches Sprachwissen im Vergleich:** strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, transparente Wörter und „falsche Freunde“
- **Nachbarsprachendidaktik:** Vorbereitung auf zweisprachige Schülerbegegnungen im Unterricht, Sprachmittlung, Tandemlernen
- **Interkulturelles und transkulturelles Lernen:** kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Überlappungen und Zusammenarbeit im deutsch-dänischen Kontext, regionale Mehrsprachigkeit
- **Individuelle und kooperative Lernformen:** Grundlagen für selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten, Differenzierungsmöglichkeiten auch unter Einbeziehung digitaler Medien
- **Berufsorientierung:** grenzüberschreitende Möglichkeiten im deutsch-dänischen Kontext

1 Kompetenzorientierung**1 Kompetenzorientierung**

Die Fachanforderungen Dänisch nehmen die Kompetenzen in den Blick, die beim Sprachenlernen ausgebildet und gefördert werden sollen. Sie basieren auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) des Europarats¹ und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die erste Fremdsprache im Hinblick auf die drei Schulabschlüsse². Die Kompetenzbeschreibungen in den Fachanforderungen Dänisch sind abschlussbezogen und *outcome*-orientiert formuliert (Kompetenzebene). Der Erwerb und die Erweiterung von Kompetenzen ist durch Anwendung im Unterricht *output*-orientiert angelegt (Performanzebene). Im Bereich des schulischen Lernens³ bezeichnet *Output* generell die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems mittels Standards, Vergleichsarbeiten und Evaluation. *Outcome* beschreibt die langfristige Wirkung des *Output*. Erworbene Kompetenzen sollen für die Lebenswirklichkeit auch nach der Schule längerfristig tauglich sein.

Kompetenzen

Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen⁴. Ziel des Dänischunterrichts ist der Erwerb von fremdsprachlicher Handlungskompetenz, die eine lernstandsgemäß kompetente Verwendung der Fremdsprache in Verbindung mit Problemlösefähigkeit umfasst. Dabei ist der Spracherwerb immer an die Auseinandersetzung mit Inhalten gekoppelt. Eine Definition aus dem Zielsprachenland Dänemark zeigt die gesamte Bandbreite, die Kompetenzen für einzelne Fächer, fächerübergreifend in der Schule sowie berufsorientiert umfassen:

„Kompetencer kan defineres som: via en helhedskvalificerende tilgang, at kunne sammensætte og kombinere viden og færdigheder til handlinger, der demonstrerer praktisk og/eller teoretisk handlekompetence

*i forhold til fagområde eller fag,
i forhold til en specifik problemstilling,
i kendte og ukendte situationer,
i forhold til eget læringsudbytte eller udvikling,
i forhold til egne potentialer,
i forhold til planlægning og igangsætning.“⁵*

Für das Fach Dänisch ist der Begriff der Handlungskompetenz dabei eng mit sprachlichem Handeln verbunden.

Unterrichtsplanung

Für die Planung von Dänischunterricht gilt es generell, die Kompetenzorientierung mit dem spezifischen Element des Sprachhandelns aufzugreifen. Ausgangspunkt der Planung sollte für die Lehrkraft immer der intendierte Lernertrag sein und damit die Frage: „Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende dieser Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit problemlösend und sprachhandelnd umsetzen können?“. Die Planung erfolgt dabei vom Ziel her, also ausgehend vom Ende der Unterrichtsstunde oder der Unterrichtseinheit, in der Kompetenz exemplarisch anwendbar wird (*Outcome*). Performanz, also Sprachverwendung, wird als Lernergebnis in der konkreten Ausführung einer Aufgabe sichtbar oder hörbar (*Output*).

Die Planung von Dänischunterricht erfordert von der Lehrkraft eine intensive Reflexion darüber, wie Kompetenzen zu erweitern und Prozesse zu initiieren sind, die sprachliches Handeln in sinnhaften situativen Kontexten ermöglichen. Es gilt zu entscheiden, welches Material dazu herangezogen wird, welche Methoden zur Unterstützung der Prozesse eingesetzt werden und welche sprachlichen Produkte zum Nachweis von Performanz geeignet sind. Die Leitlinien, die für eine solche Planung relevant sind, finden sich in Kapitel II.1.3 (Sekundarstufe I) und Kapitel III.1.3 (Sekundarstufe II) der Fachanforderungen Dänisch.

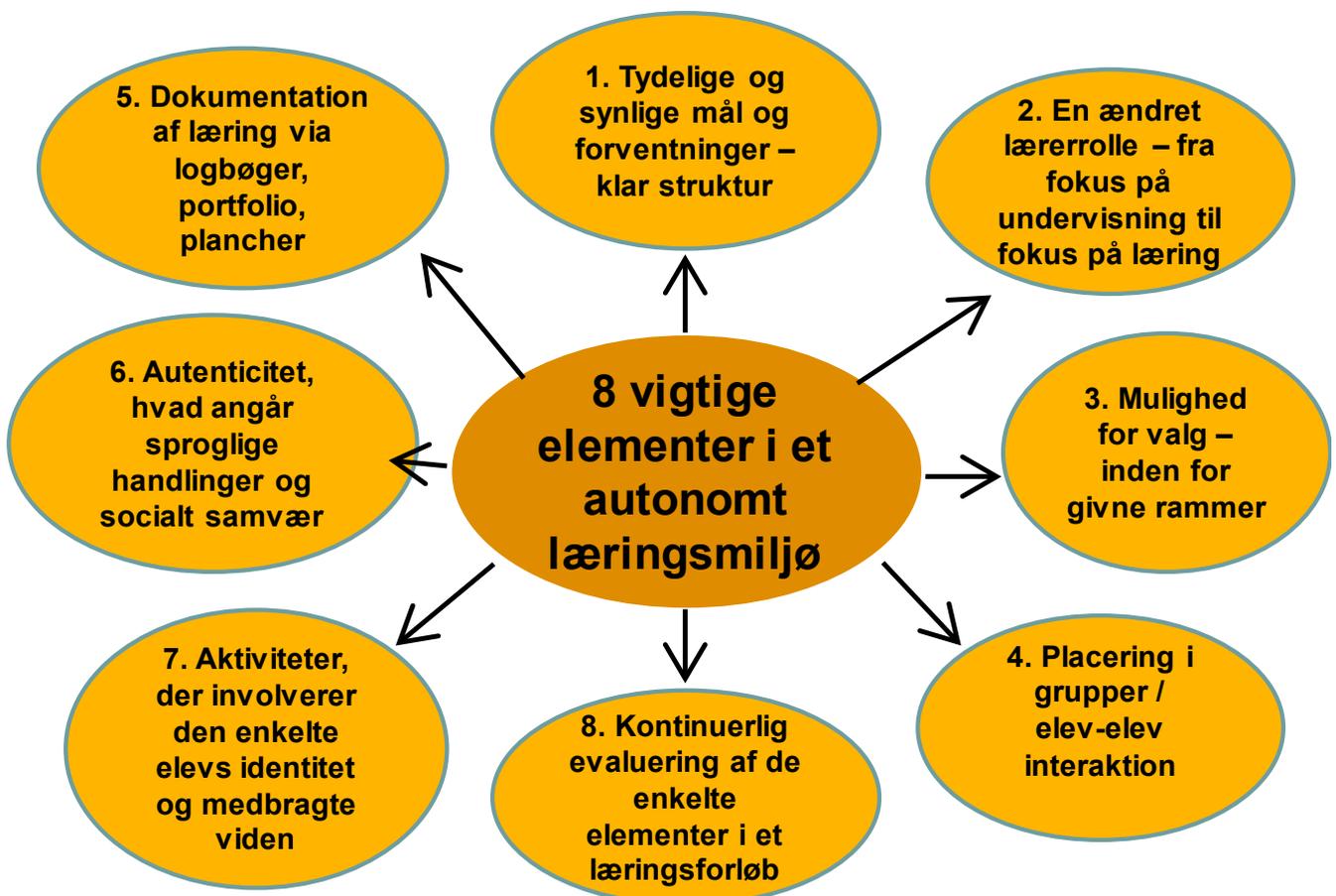
2 Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Die Fachanforderungen Dänisch verweisen auf individuelle und kooperative Lernformen mit Differenzierungsmöglichkeiten als Grundlagen für selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten der Lernenden. Für Dänisch als Nachbarsprache sind Selbstständigkeit und Eigenverantwortung insbesondere in Phasen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von herausgehobener Bedeutung. Dänischunterricht bereitet durch den Nachbarsprachenkontext auch im Klassenzimmer auf Begegnungen mit Dänisch sprechenden Menschen vor. Dabei fördert

der Unterricht Lernbewusstheit und Lernorganisation in Verbindung mit der ständigen Erweiterung der kommunikativen Teilkompetenzen, der Erweiterung des Verfügens über sprachliche Mittel und der Erweiterung interkultureller Kompetenz sowie methodischer Kompetenz.

Unterrichtsorganisation

Zu Dänischunterricht als Fremdsprachenunterricht, der auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ausgerichtet ist, gehört eine Lernumgebung, die Entfaltung, Individualität und Kooperation zulässt und Ergebnisse fordert, wie folgendes Modell⁶ zeigt:



2 Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Zum selbstständigen Arbeiten im Dänischunterricht gehört die Nutzung von gedrucktem und digitalem Material, Hilfsmitteln wie gedruckten oder digitalen Wörterbüchern oder Infografiken und Selbstlernmaterialien innerhalb und außerhalb des Unterrichts, die die Bewältigung von komplexen Lernaufgaben unterstützen. Durch die Bereitstellung von geeigneten, möglichst authentischen Materialien sowie durch Hinweise auf Internetseiten durch die Dänischlehrkraft bekommen die Schülerinnen und Schüler notwendige Impulse. Durch Differenzierung können Schwächen ausgeglichen und individuelle Stärken im sprachlichen Bereich gefördert werden.

Individualisiertes Lernen und kooperatives Lernen im Dänischunterricht

Individualisiertes und kooperatives Lernen ergänzen sich.⁷ Ein Beispiel für individualisiertes Lernen, das nachfolgend erläutert wird, ist die *sprogmappe*. Ein Beispiel für kooperatives Lernen, das ebenfalls nachfolgend erläutert wird, ist die Methode *tænke - drøfte - præsentere*.

Zum individualisierten Lernen gehören:

- individuelle Denkzeit
- innere und äußere Aktivierung
- Übernahme von leistbaren Arbeitsaufträgen
- Auswahlmöglichkeiten
- Anleitung und Hilfsangebote
- eigenständige Erarbeitung von Erkenntnissen/Produkten
- persönliche Verantwortung für den Lernprozess
- *Feedback*

Zum kooperativen Lernen gehören:

- individuelle Denkzeit
- Austausch mit anderen in Partnerarbeit/Gruppenarbeit
- persönliche Verantwortung für den eigenen und den Lernprozess der anderen
- Gewinnen von Sicherheit durch Austausch
- Helfen und sich helfen lassen
- gemeinsame Erarbeitung von Erkenntnissen/Produkten
- Präsentation von Ergebnissen
- *Feedback*

Beispiel zum individualisierten Lernen: *sprogmappe*

(hier ab Ende des Sprachlehrgangs nach circa eineinhalb Lernjahren)

Eine *sprogmappe*⁸ ist die Sammlung von Material durch Schülerinnen und Schüler, die ihre Arbeit im Dänischunterricht dokumentiert, von ihnen individuell und mit eigener Schwerpunktsetzung gestaltet wird und kreativ erweitert werden kann. Die Besprechung des Aufbaus einer *sprogmappe* mit den Schülerinnen und Schülern auf Dänisch schafft bereits einen Sprachhandlungskontext und nimmt prozessbegleitend wesentliche der erforderlichen Elemente der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auf, indem sie lernen, auf Dänisch über ihre konkrete Arbeit im Klassenraum zu sprechen. Die Umsetzung der Aufträge führt zu einem Produkt als Ergebnis individueller Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Eine *sprogmappe* kann je nach Erwartungshorizont und Intention als umfassender Unterrichtsbeitrag oder als gleichwertiger Leistungsnachweis bewertet werden oder einfach unterrichtsbegleitend geführt werden. Eine *sprogmappe* kann durch folgende Informationen eingeführt werden:

Hvad er en sprogmappe?

En sprogmappe er en samling af materiale for at kunne lære dansk mere individuelt.

Det er også en dokumentation af det løbende arbejde og vil blive bedømt.

Hvad består en sprogmappe af?

- et ringbind eller en mappe [eller en digital læringsplatform]
- enkelte ark papir [eller enkelte digitale dokumenter]
- en indholdsfortegnelse (laves til sidst)
- forskellige rubrikker
- kreative ideer

Hvad kan der være i en sprogmappe?

- tekster, som du har læst i klassen
- tekster, som du selv har fundet i bøger, i aviser, på internettet eller andre steder
- mindmaps om forskellige emner
- produkter og resultater af individuelt arbejde
- produkter og resultater af gruppearbejde
- dialoger og samtaler i skriftlig form [eller optagelser i mundtlig form som digitale lydfiler]
- færdige tekster, som du selv har skrevet: oplæg, indholdsreferater, analyser, kommentarer
- brugstekster: fx opskrifter, vejledninger
- gloselister, sorteret efter emner, ordklasser, tekster osv.
- ord og vendinger, som du ofte glemmer
- ord og vendinger, som du har fundet i ordbogen
- grammatiske oversigter
- grammatiske øvelser
- billeder af Danmark (fotografier, print, udklip osv., gerne med danske forklaringer)
- avisartikler, brochurer, reklame, tekster på forpakninger osv.
- sprog, som du har hørt eller set i Danmark (citater, skilte, ordsprog osv.)
- materiale, der har med Danmark og danskere at gøre (rejsebeskrivelser, vittigheder, oplysninger om berømte personer, sangtekster, digte, noveller osv.)
- ...

Hvad skal der ikke være i en sprogmappe?

- uorden
- udkast
- usorterede notater fra undervisningen

Afleveringsdato for sprogmappen i dette halvår: (dato)

2 Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Beispiel zum kooperativen Lernen: tænke - drøfte - præsentere

*Think - pair - share*⁹ (dän. *tænke - drøfte - præsentere*) ist als grundlegendes Prinzip des kooperativen Lernens vielfältig nutzbar. Es besteht aus mindestens drei Schritten.

- Sehr wichtig am Anfang ist es, dass die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit über ein Thema oder eine Frage nachdenken und sich auf Dänisch Notizen zum zu verwendenden Wortschatz und zu Inhalten als Liste oder in einer *mindmap* machen.
- Sie tauschen sich dann in Partner- oder Kleingruppenarbeit aus, führen eine Diskussion in der Fremdsprache und einigen sich auf gemeinsame Ergebnisse oder erarbeiten bereits einen gemeinsamen Text oder ein gemeinsames Produkt auf der Basis ihrer individuellen Vorarbeit und im ergänzenden Austausch. Dabei handeln sie Bedeutungen auf Dänisch aus, die für sie nützlich und von Belang sind.

- Sie teilen die Kerngedanken ihrer Diskussion der gesamten Klasse oder einer anderen Kleingruppen auf Dänisch mit oder präsentieren das erarbeitete Produkt auf Dänisch.

Die Methode wird auf den Lernstand abgestimmt und ist vom Anfangsunterricht bis in den weit fortgeschrittenen Dänischunterricht einsetzbar. Sie eignet sich um in ein Thema einzusteigen, um bereits Bekanntes zu reaktivieren und zu erweitern, um Hausaufgaben im Austausch zu vergleichen, um Inhalte in Verbindung mit einem sprachlichen Fokus zu wiederholen oder um sprachliche Produkte in Kooperation gemeinsam zu erarbeiten. Sie eignet sich auch in Kombination mit anderen schüleraktivierenden und kooperativen Methoden wie Galerierundgang oder Gruppenpuzzle.

Das folgende Beispiel basiert auf den Inhalten einer Lehrwerkslektion¹⁰:

1. 😊 **Tænk:** Sommeren er forbi. Martin er hjemme i Flensborg igen. Kan du huske, hvad han lavede i København? Lav en liste med mindst 15 af hans oplevelser (brug præteritum):
fx Martin spiste pizza sammen med Søren.
Han gik op i Rundetårn.
Han hørte sin onkel synge i badeværelset den første morgen.

2. 😊😊 **Drøft:** Find en makker. Hvad vil Martin skrive til Malene om sine oplevelser i sommerens Københavns i en e-mail, da hun er kommet tilbage fra Spanien?
Sammenlign jeres lister og vælg de mest spændende oplevelser.
Skriv Martins e-mail til Malene sammen. (Se på Martins e-mail i 8D som model. Men husk at det er Malene, han skriver til, ikke forældrene! - Brug listen „positive og negative følelser“¹¹.)

3. 😊😊😊😊 **Drøft:** Find et andet makkerpar og lad de to læse jeres e-mail, mens I læser deres. Diskutér hvordan det går videre med Martins og Malenes kontakt.
Eller: Skriv Malenes svar til Martin og giv/send det til de andre to. Vent på Malenes svar på jeres e-mail fra de andre to og læs det. Diskutér indholdene.

4. 😊😊😊😊😊😊😊😊 **Præsenter:** Præsenter de to e-mailkontakter og jeres drøftelser omkring Martins og Malenes kontakt for hele klassen. Diskutér hvor realistiske mailene er.

3 Themenorientierung

Im Dänischunterricht steht die Auseinandersetzung mit Inhalten im Fokus, die Bedeutung für die Lernenden in Bezug auf die dänische Sprache und Kultur haben. Themenbereiche, Themen und Inhalte sowie die Angaben zu deren unterschiedlicher Verbindlichkeit finden sich in Kapitel II.3 (Sekundarstufe I) und Kapitel III.3 (Sekundarstufe II) der Fachanforderungen Dänisch.

Die Auswahl und Verteilung der Themen auf die Jahrgangsstufen und die Vereinbarungen im schulinternen Fachcurriculum erfolgt nach dem Prinzip des Spiralcurriculums, wobei Themen an Vertrautes anknüpfen und unter neuen Aspekten vertieft werden. Die Progression liegt hierbei insbesondere im steigenden Anspruch an Kompetenzen im sprachlichen und interkulturellen Bereich.

Behandlung von Themenbereichen, Themen und Inhalten im Dänischunterricht

In der Sekundarstufe I sind alle Themenbereiche und Themen verbindlich zu behandeln. Die Intensität und Vertiefung richtet sich insbesondere nach der vorhandenen Zeit (Dänisch als 2. Fremdsprache an Gemeinschaftsschulen vierjährig mit je vier Wochenstunden; Dänisch als 3. Fremdsprache an Gymnasien zweijährig mit je vier Wochenstunden). Die angegebenen Inhalte sind Vorschläge.

In der Sekundarstufe II sind die Themenbereiche in Abhängigkeit vom Lernstand (Dänisch als fortgeführte oder als neu begonnene Fremdsprache) in ihrer Komplexität und Quantität unterschiedlich zu behandeln. Aufgrund vieler landeskundlich relevanter Bezeichnungen sind sie auf Dänisch formuliert. Der Themenbereich 1 ist immer verpflichtend, dazu kommen mindestens ein weiterer (Dänisch neu begonnen) oder mindestens zwei weitere Themenbereiche (Dänisch fortgeführt). Die angegebenen Themen und Inhalte sind Vorschläge. Die Fachkonferenz Dänisch einer Schule trifft Vereinbarungen zur Festlegung von Themenbereichen und weiteren jahrgangsstufenbezogenen Details.

Bei der Beschäftigung mit Themen und Inhalten im Dänischunterricht kommt es einerseits darauf an, mit den

Schülerinnen und Schülern möglichst präzises Sachwissen zu Inhalten wie „geografische Orientierung“, „Aspekte dänischer und deutsch-dänischer Geschichte“, „soziales System und soziale Einrichtungen in Dänemark“ oder „Schulsysteme“ zu erarbeiten. Andererseits zielen Inhalte wie „Interessen und Vorlieben“, „Freundschaft, Liebe“, „Konsumverhalten“ oder „Mode, Design, Architektur“ insbesondere auch darauf ab, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu bieten, ihre eigenen Werte, Haltungen und Einstellungen zu entwickeln, zu versprachlichen und zu überprüfen. Die Kombination von inhaltlich verbundenen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten und Medien unterstützt die themenorientierte sprachliche Auseinandersetzung und Kommunikation mit Themen und Inhalten.

Beispiel für themenorientiertes Arbeiten mit Kombination nichtfiktionaler und fiktionaler Texte

(hier im dritten/vierten Lernjahr)

Ein aktueller dänischer Zeitungsartikel oder *Blog*-Beitrag mit dem Inhalt „Mode“ wird sprachlich erarbeitet, der Inhalt präzise untersucht, um unter Einbezug von Hans Christian Andersens Märchen „*Kejserens nye klæder*“ auf Dänisch Stellung zur Bedeutung von Mode im eigenen Umfeld und im Vergleich zu Dänemark zu nehmen. Dänische Begriffe und Satzanfänge zur Haltung gegenüber Mode werden vorgegeben. Elemente eines möglichen Unterrichtsverlaufs zu dieser Thematik finden sich auf der nächsten Seite.

Ind i emnet

- barometeropstilling i forhold til modens vigtighed i elevernes liv
- opgave: Beskriv, hvad mode og påklædning betyder for dig (mindmap eller lignende).
- opgave: Diskuter jeres holdninger i klassen / i en gruppe.
- opgave: Notér danske udtryk om mode, som du synes er vigtige (forskelligt tøj, yndlingstøj, livsstil, udtryksform, ...).

Ned i emnet

- tekstarbejde: Modeartikel/-blog + „Kejserens nye klæder“
- sprogfokus efter behov

Anforderungsbereich I:

- reception (evt. fordeling af opgaver med gensidig præsentation, evt. reciprok læsning¹²)
- evt. indholdsreferat

Anforderungsbereich II:

- tekstanalytiske opgaver, fx med metoden „svar-bazar“¹³ (eleverne får et ark med indholdsanalytiske opgaver til diskussion med forskellige partnere i klassen)
- fremlæggelse af teksternes grundlæggende fakta/holdninger om mode
- Klassens rolle er så at kommentere og evt. stille spørgsmål.

Ud af emnet

Anforderungsbereich III:

- kreativ tekstproduktion og/eller diskussion: Diskutér forskellige holdninger til mode.
- sammenligning med egen holdning: forskelle og ligheder, der findes i de to tekster
- evt. holdningsændringer i forhold til udgangspunktet (barometeropstilling)

4 Aufgabenorientierung

Generell lassen sich Aufgaben nach ihren Funktionen unterscheiden¹⁴:

- Lernaufgaben zur Kompetenzentwicklung
- Förderaufgaben zur Kompetenzförderung
- Diagnoseaufgaben zum Kompetenzstand
- Leistungsaufgaben zur Kompetenzmessung

Lern- und Leistungssituationen im Unterricht unterscheiden sich grundsätzlich. In Lernsituationen geht es um die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten sowie um deren (auch probeweise) Nutzung und Anwendung, also um Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen. Fehler sind hier erlaubt und sogar willkommen, denn sie können zum Weiterlernen nutzbar gemacht werden. In Leistungssituationen geht es dagegen um die bewertete Überprüfung der erworbenen Kompetenzen.¹⁵

Für den Dänischunterricht ist zudem zu unterscheiden, dass Aufgaben (*øvelser*) nicht gleich Aufgaben (*opgaver*) sind.¹⁶ Aufgaben wie „*Indsæt sin/sit/sine*“ und „*Planlæg og gennemfør et jobinterview*“ unterscheiden sich vor allem darin, dass es bei der ersten Aufgabe um das Produzieren von sprachlich richtigen Formen (Fokus auf Form) geht. Sie kann als Lern-, Förder- und Diagnoseaufgabe eingesetzt werden und die korrekte Anwendung der Formen kann auch in Leistungsaufgaben gemessen und bewertet werden. Bei der zweiten Aufgabe geht es um das Verfolgen einer kommunikativen Absicht (Fokus auf Bedeutung). Eine kommunikativ orientierte Aufgabe ist als Lernaufgabe auf Sprachhandlung und Problemlösung hin angelegt, ermöglicht den Diskurs im Klassenzimmer, fordert allerdings am Ende auch den hörbaren oder lesbaren Nachweis von Performanz als Umsetzung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Lernenden auf ihrem jeweiligen Lernstand. Dies kann durchaus auch einer Leistungsaufgabe gleichkommen, die allerdings immer einen Fehlertoleranzspielraum enthält, wenn es vorrangig um das Gelingen der Kommunikation geht. Auch Möglichkeiten der Diagnose und Förderung ergeben sich fortlaufend im Rahmen einer kommunikativ orientierten Aufgabe. Der Fokus auf Bedeutung steht hier also vor der Korrektheit der Aussage, aber nicht anstelle der Korrektheit, die immer anzustreben ist.

*Task-Based Language Learning*¹⁷

Um den Intentionen des aufgabenorientierten Unterrichts / des *Task-Based Learning* (TBL) zu entsprechen, wählt die Lehrkraft Aufgaben wie die in Klammern angegebenen Beispiele aus, die der natürlichen Kommunikation nahekommen (*at aftale en fritidsaktivitet*), die sich auf das Alltagsleben beziehen (*at købe et par sko*) oder zur Lösungsfindung beim Verstehen, Erschließen und Aushandeln von Bedeutungen dienen (*at planlægge en klasserejse til København*). Die Schülerinnen und Schüler entscheiden gelenkt oder frei über das zu verwendende Sprachmaterial (*at finde klasse-regler*), arbeiten zielorientiert (*at udveksle erfaringer med en klasse i Danmark*) und sind dann erfolgreich, wenn das Ergebnis auf der Performanzebene den Anforderungen entspricht (*at præsentere planlægningen og/eller gennemførelsen af en klasseudflugt på dansk, evt. på en hjemmeside*).

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nimmt zu,

- je mehr Teilaufgaben mit dem Lösen der eigentlichen Aufgaben verbunden sind (*at bestille en hotdog – at lave en hjemmeside*),
- je unbekannter die inhaltlichen und sprachlichen Informationen sind, die es zu erarbeiten gilt (*at finde klasse-regler – at forklare folketingets regler*),
- je abstrakter und komplizierter die Informationen und die Aufgaben werden (*at bestille et bord – at organisere en diskussion om alternative energier*),
- je größer die Arbeitsgruppen werden (*at komme med et serveringsforslag til middag – at indøve og præsentere et skuespil*).

Die Vorteile des aufgabenorientierten Dänischunterrichts liegen

- in motivationsförderlichem Lernen durch lebensweltnahe Problemstellungen,
- in der relativen Freiheit der Schülerinnen und Schüler in der Wahl des Wortschatzes und sprachlicher Strukturen, was einen individuellen Bedarf an Wissen, Wortschatz und sprachlicher Fertigkeit zur Umsetzung auf der Performanzebene erzeugt,
- in der Erweiterung sprachlichen Wissens und generellen Weltwissens, was zum Aufbau von Kompetenz im Fach Dänisch beiträgt.

Herausforderungen liegen vor allem

- im Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der dänischen Sprache bei Partner- und Gruppenarbeit, insbesondere im Anfangsunterricht,

4 Aufgabenorientierung

- in der Auswahl geeigneter authentischer Quellen, Materialien und Inhalte durch die Lehrkraft,
- in der Schaffung von Sicherheit im Umgang mit sprachlichen Formen.

Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht¹⁸

Die Begriffe Lernaufgabe, komplexe Lernaufgabe und Kompetenzaufgabe leiten sich für den Fremdsprachenunterricht mit etwas unterschiedlicher Perspektive alle aus dem *Task-Based Language Learning* ab und werden hier nahezu synonym verwendet.

Lernaufgaben

- sind authentisch, orientieren sich an für Lerner bedeutsamen Themen und Inhalten,
- nennen den Zweck der Aufgabe und ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis als Ziel,
- verwenden Sprache so, wie sie auch im Alltag vorkommen könnte,
- integrieren das Vorwissen der Lernenden,
- unterstützen das Lernen, fördern bei den Lernenden ergebnisorientiertes Denken, eigenständige Arbeits- und Rechercheprozesse sowie Bedeutungskonstruktionen und lösen kognitive Prozesse aus,
- ermöglichen unterschiedliche Zugänge und Lösungswege, individuelle Erkenntnisse, Deutungsmuster und Äußerungen,
- gestehen den Lernern Wahlfreiheit zu,
- haben einen interaktiven Teil: Routine in Kommunikationsstrategien wie umschreiben, erfragen und klären, *Feedback* einholen und geben, Kommunikationsprobleme lösen.

Kompetenzaufgaben

Kompetenzaufgaben im Dänischunterricht mit unterschiedlich anlegbaren Anteilen aller vier generellen Funktionen (Lern-, Förder-, Diagnose-, Leistungsaufgaben) sind als lebensweltlich herausfordernde und auf Problemlösung angelegte komplexe Lernaufgaben zu verstehen. Lernmöglichkeiten im Bereich der kommunikativen Teilkompetenzen (Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung) und im Bereich der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthografie) werden miteinander kombiniert. Den Schülerinnen und Schülern wird durch die Anwendung ihrer Fertigkeiten und ihres Wissens interkulturell angemessenes

Sprachhandeln mit möglichst offenen Lernwegen ermöglicht. Die Auswahl von Texten und Medien unterstützt das kompetenzorientierte Lernen. Das Aushandeln von Bedeutungen in der Fremdsprache wird insbesondere durch den Einsatz individualisierter und kooperativer Lernformen und Methoden initiiert und gefördert. Dabei ist generell darauf zu achten, dass dem Mündlichen der Vorrang vor dem Schriftlichen gegeben wird.

Eine ausbalancierte Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche und Möglichkeiten der Differenzierung ergeben sich bei einer Planung in drei Phasen (*ind i emnet, ned i emnet, ud af emnet*), wie sie bereits für das themenorientierte Arbeiten im Kapitel II. 3 dieses Leitfadens am Beispiel einer komplexen Lernaufgabe zum Thema Mode skizziert ist. Am Ende dieses Kapitels finden sich zwei ausführlicher beschriebene Beispiele für die Anwendung von Kompetenzaufgaben.

Die genreorientiert zu einer mündlichen oder schriftlichen Sprachhandlung gehörenden sprachlichen Mittel haben stützende Funktion und werden den Schülerinnen und Schülern je nach Sprachstand im Rahmen des *stilladsering* zur Verfügung gestellt oder dafür mit ihnen erarbeitet.

Planung von Kompetenzaufgaben

Eine Kompetenzaufgabe im Anfangsunterricht innerhalb des Sprachlehrgangs mit dem Fokus auf Bedeutung, beispielsweise mit dem Titel „*I køkkenet*“ (Sekundarstufe I, Themenbereich 2: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Thema: Konsum, Inhalt: Lebensmittel, Mahlzeiten, oder Sekundarstufe II Dänisch Neubegonnen, Themenbereich 1, Thema: *sundhed og ernæring*, Inhalt: *spisevaner*) behält in der Planung und Durchführung neben dem entsprechenden Wortschatz und einer inhaltlichen Ausrichtung um einen Handlungs- oder Argumentationsverlauf und der Konzentration auf bestimmte Textsorten immer auch den Fokus auf Form im Auge. In diesem Beispiel könnte dies die Anwendung des Imperativs und des s-Passivs bei der Rezeption und Produktion von instruktiven Texten wie Kochrezepten oder Anleitungen sein. Für die Planung kompetenzorientierter Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten ergibt sich daher ein flexibles Zusammenspiel von Merkmalen, wie sie in den Fachanforderungen beschrieben sind. Die folgende Checkliste bietet eine Möglichkeit der Überprüfung der eigenen Unterrichtsplanung.

Checkliste für die Planung von Kompetenzaufgaben im Dänischunterricht¹⁹

Merkmale	vorhanden? ✓
Kompetenzerwartungen <ul style="list-style-type: none"> • für Lehrkraft und Lernende transparent innerhalb der Problemstellung • an Vorwissen anknüpfend, sprachliches und interkulturelles Wissen erweiternd • Umsetzung von kommunikativen Teilkompetenzen angelegt (Performanz) • Rezeption, <i>Feedback</i>, Bewertung kriteriengeleitet dargelegt 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Themen/Inhalte <ul style="list-style-type: none"> • fachanforderungskonform • interkulturell relevant und bedeutsam für die Lernenden, Lebensweltbezug • sprachhandlungs- und problemlösungsorientiert, Fokus auf Bedeutung 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Input (Texte, Medien, Materialien) <ul style="list-style-type: none"> • inhaltsbezogenes Material in Papier und/oder <i>online</i> zugänglich • verständlich für die Lernenden • Schwierigkeitsgrad auf und etwas über dem Niveau der Lernenden angelegt • anregend und herausfordernd • die Problemstellung spiegelnd 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sprachliche Mittel <ul style="list-style-type: none"> • Förderung von sprachlichem Wissen funktional kommunikativ (im Hinblick auf Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthografie) • Fokus auf Form eingebunden (in stützender Funktion) 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Unterstützung (<i>stilladsering</i>) <ul style="list-style-type: none"> • generisches Modell vorhanden (Modelltext für ein zu produzierendes Genre) • Hilfsmittel zugänglich (Wörterbuch, <i>infographic</i>, <i>ordbank</i>, <i>Satzanfänge</i>) • Arbeitsschritte transparent und leistbar, punktuelle Übung differenziert einsetzbar 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aufgabeninstruktion <ul style="list-style-type: none"> • sprachlich angemessen, strukturiert und hinreichend detailliert • differenziert (eventuell mit vorgegebenen Wahlmöglichkeiten) 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Prozessinitiierung <ul style="list-style-type: none"> • individuelle und kooperative Prozesse angelegt • kognitive Prozesse (sprachlicher und interkultureller Wissenszuwachs) angelegt • sprachliche Prozesse mit der Aushandlung von Bedeutungen angelegt • angemessene Überarbeitungs- und Übungszeit für die Lernenden vorhanden 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Lernprodukt <ul style="list-style-type: none"> • erwartetes Produkt und/oder erwartete Präsentation klar eingegrenzt • Ergebnisse und Problemlösungswege angemessen offen 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Beispiel 1: Kompetenzaufgabe zur Personenbeschreibung: „Hvem har set Ida?“²⁰

(hier zu Beginn des zweiten Lernjahres)

Erforderliches Material:

- Bild einer Schülergruppe
- Formular zum Ausfüllen (von der Lehrkraft entworfen oder im Internet zu finden: siehe *Beredskabsstyrelsen i Danmark – søgeord: blanket*)
- *stilladsering* (Beschreibung mit Adjektiven – Wortfeld: *efterlysning* – Modelltext zum Hören oder Lesen)
- Pinwand (im Klassenzimmer oder digital) zur Präsentation von Ergebnissen

Ind i emnet

- a) *Snak med en makker og beskriv dig selv og din makker så grundigt som muligt: navn, fødselsdato, adresse med telefonnummer, mobilnummer, kendetegn, udseende, egenskaber, tøj osv. Find begreber, som du har brug for i ordbogen.*

Forestil dig følgende situation:

På en klasserejse til en by i Danmark er en af jeres klassekammerater pludselig forsvundet. Ingen ved, hvor hun er. Ingen kan få kontakt til hende via medierne.

- b) *Du og din makker ser på billedet. Brug også jeres fantasi.*
- *Beskriv Ida så grundigt som muligt, fordi hun bliver savnet.*
 - *Hvordan snakker hun? Hvordan går hun?*
 - *Hvad er hun for et menneske?*
 - *Hvornår har I set hende sidste gang? ...*
 - *Find på flere spørgsmål og svar på dem.*
 - *Overvej og diskutér, hvordan I vil tale med politibetjenten.*

Ned i emnet

- c) *I er nødt til at gå til en politistation for at efterlyse Ida.*

Gå sammen i grupper på tre og vælg en af følgende tre opgaver (Tag notater og vær forberedt på at præsentere dialogen/rollespillet foran hele klassen.):

1. *Dialog mellem to klassekammerater og læreren, der vil høre, hvad I lavede i de sidste timer, inden Ida forsvandt.*
2. *Dialog: mellem to klassekammerater og en politibetjent, der vil høre, hvad der skete.*
3. *Rollespil: to klassekammerater og en politibetjent. Politibetjenten udfylder efterlysningsblanketten, mens I taler med hinanden.*

Efterlysning	
politibetjentens navn:	
politistation:	
den efterlysende person:	fødselsdato:
adresse:	
telefonnummer:	cpr-nummer:
forhold til den savnede person:	
sidste kontakt med den savnede person:	
den savnede person:	fødselsdato:
adresse:	
telefonnummer:	cpr-nummer:
beskrivelse (fysiske detaljer, tøj osv.):	
erklæring: Jeg erklærer, at alle informationer, som jeg har givet, er sande, rigtige og fuldstændige.	
underskrift:	dato:
d) Præsenterer jeres dialoger eller rollespil for en anden gruppe eller for hele klassen, mens de andre noterer stikord, så de bagefter kan give feedback om, hvor realistiske de er.	
Ud af emnet	
d) Brug din fantasi og skriv ned, hvad du tror der er sket med Ida, siden hun forsvandt og hvordan hun dukker op igen.	
d) Eller forbered et mundtligt oplæg: Lad Ida selv forklare situationen, da hun kommer tilbage igen: "Undskyld, at I ikke kunne kontakte mig,	

Beispiel 2: Kompetenzaufgabe zu persönlichen Zukunftsmöglichkeiten/Berufsorientierung in Dänemark

(hier im zweiten/dritten Lernjahr)

Erforderliches Material:

- thematisch anregendes Bildmaterial über Berufsausbildungen in Dänemark oder Video-Clips, Werbung für Ausbildungszweige in Dänemark
- Zeitungsartikel über grenzüberschreitende Ausbildungen
- Liste mit Internetseiten zum Leben und zur Ausbildung in Dänemark (*nyidanmark.dk, borger.dk*)
- *stilladsering* zu Aussagen über die Zukunft (*futurum med skal/vil, præsens, tidsbestemmelser*), zum Wortfeld Ausbildung (Berufsbezeichnungen in Dänemark), Modelltext zum Hören oder Lesen (*erfaringer med en uddannelse i Danmark*)

Ind i emnet

- a) *Beskriv et menneske i tyverne. Brug din fantasi og beskriv skriftligt hvad personen laver og hvordan personens livssituation er.*
- b) *Tænk på din fremtid og hvad du fx vil lave i aften, i næste uge, om to måneder, om et år, om ti år.*
- c) *Snak med en makker om jeres ideer og muligheder.*
- d) *Sæt jer sammen i smågrupper. Beskriv, hvordan jeres fremtid vil se ud om ti år. Diskutér følgende spørgsmål: Hvad vil der være anderledes om ti år? Hvilke udviklinger og problemer står mennesker generelt overfor? Hvad vil I lave om ti år? Hvilke hobbyer vil I have om ti år? Har I planer om at lære Danmark nærmere at kende? ...*
- e) Sprachmittlungsübung anhand eines aktuellen Berichts über grenzüberschreitende Ausbildung.

Ned i emnet

- f) *Input: Uddannelsesmuligheder i Danmark (print- eller online-materiale om uddannelser) med tilsvarende opgavesæt.*
- g) *Skriv et lille oplæg om „Min fremtid om 10 år - i Tyskland, Danmark eller andre steder“.*
- h) *Ret din og kommentér de andres tekst „Min fremtid om 10 år“ i en skrivekonference.*
- i) *Præsenter tekstens indhold for klassen (fx ved hjælp af stikord fra teksten), mens de andre noterer dine fremtidsideer, så de kan gengive dem og sammenligne dem med deres egne.*

Ud af emnet

- j) *Diskutér fremtidsmuligheder i Danmark i klassen eller med en udvekslingsklasse.*

5 Text- und Medienkompetenz

Für den rezeptiven und produktiven Bereich des Umgangs mit Texten im Dänischunterricht gilt generell der erweiterte Textbegriff, der Literatur, Sach- und Gebrauchstexte sowie zeichenhafte und mediale Produkte umfasst, die mündlich oder schriftlich vermittelt oder produziert werden.

Vielfalt authentischer dänischer Texte

Obwohl im Anfangsunterricht auch adaptierte Texte zum Einsatz kommen können, soll von Anfang an und insbesondere mit zunehmendem Lernstand darauf geachtet werden, authentische Texte in den Dänischunterricht einzubeziehen und dabei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen fiktionalen²¹ und nichtfiktionalen Texten, auch in themenbezogener Kombination, herzustellen (siehe FA, Kapitel II.1.3.2 und III.1.3.2). Eine Anpassung an das jeweilige Kompetenzniveau erfolgt von Beginn an durch differenzierte Aufgabenstellungen zu geeigneten authentischen Texten. In der Qualifikationsphase der Sekundarstufe II wird verpflichtend mindestens eine moderne Ganzschrift gelesen und bearbeitet (siehe FA, Kapitel III.2.3). Da dem Mündlichen der Vorrang vor dem Schriftlichen zu geben ist, sei an dieser Stelle besonders auf den Einsatz von Hörtexten und Hörsehtexten und die möglichst freie Produktion gesprochener Texte durch die Schülerinnen und Schüler hingewiesen.

Kontinuierliche (lineare) Texte sind sowohl im fiktionalen als auch nichtfiktionalen Bereich fortlaufend geschrieben, diskontinuierliche (nichtlineare) Texte weisen eine Kombination von Textelementen und grafisch-bildlichen Elementen auf, die in einem Zusammenhang stehen. Für das Fremdsprachenlernen haben beide Formen Vorzüge, weil kontinuierliche Texte erfordern, dass die Lernenden einem Handlungsverlauf oder Gedankengang bei der Textrezeption genau folgen, um den inhaltlichen Zusammenhang zu erfassen, während sie bei diskontinuierlichen Texten meistens kurze, prägnante und anschauliche Informationen über komplexe Sachverhalte in Form einer Koppelung aus Schrift und Bild vorfinden, die es in Beziehung zu einander zu setzen gilt. Dabei ist in beiden Fällen die individuelle Bedeutungskonstruktion sowie das

kooperative Bedingungs-aushandeln und die damit einhergehende Versprachlichung in Verbindung mit beiden Formen ertragreich, wenn die nötigen sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt, mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet oder wiederholt werden (*stilladsering*).

Eine breit gefächerte Genreorientierung, zu Beginn in einfacher Form besonders in den Kategorien Deskription, Narration, Erklärung und Komprimierung, ist durch vielfältige Textsorten sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von Texten einzubeziehen (siehe FA, Kapitel II.2 und III.1.1). Alle drei Anforderungsbereiche (siehe FA, Kapitel II.1.4 und III.1.4) sind lernstandsbezogen in die textbasierte mündliche und schriftliche Unterrichtsarbeit einzubinden.

Digitale Medienbildung

Medien sind Bestandteil aller Lebensbereiche. Die zunehmende Digitalisierung und Vernetzung der modernen Gesellschaft macht Medienbildung zu einem bedeutsamen Gegenstand in allen Schulfächern. Digitale Kommunikation und Medien gehören heute selbstverständlich zum Alltag der Schülerinnen und Schüler und dienen im Dänischunterricht insbesondere der grenzüberschreitenden Information, Sprachbildung, Kommunikation und Vernetzung.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben zudem auf der Basis von medienrelevantem Orientierungswissen die Fähigkeit, Auswirkungen der digitalen Medien auf das eigene Leben zu reflektieren und einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihnen zu entwickeln. Digitale Medien können zum Produzieren, Präsentieren, Trainieren, Recherchieren und Kommunizieren fachspezifischer Inhalte genutzt werden und tragen zum Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen bei.²²

Maßgeblich für die Zulässigkeit von *Online*-Diensten und Apps in der Schule ist der entsprechende Paragraph des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes. Nach dieser Norm müssen Lehr- und Lernmittel zur Erreichung der pädagogischen Ziele der Schule geeignet sein und der Erfüllung des Bildungsauftrages der einzelnen Schultarten dienen. Sie dürfen allgemeinen Verfassungsgrundsätzen und Rechtsvorschriften nicht widersprechen.

5 Text- und Medienkompetenz

Dies ist für jedes Lehr- und Lernmittel im Einzelnen von der jeweiligen Fachkonferenz zu beraten und zu entscheiden (siehe Schulgesetz). Besondere Vorsicht ist grundsätzlich bei der Auswahl solcher Apps und Dienste privater (nicht-öffentlicher) Anbieter geboten, bei denen die Nutzer personenbezogene Daten wie ihren Namen angeben müssen. Bei Foto- und Filmaufnahmen (beispielsweise bei der Produktion von Video-Clips oder Erklärvideos) ist sicherzustellen, dass eine Verletzung der Persönlichkeitsrechte von Schülerinnen und Schülern und gegebenenfalls anderen Personen ausgeschlossen wird.

Lernen mit digitalen Medien im Fach Dänisch

Der Umgang mit Medien im Dänischunterricht ist insbesondere durch folgende konkrete Gesichtspunkte förderlich:

- Nutzung von Material mit sprachlicher Authentizität und Aktualität

- Informationsbeschaffung und Wissenserweiterung im Rahmen des interkulturellen Lernens
- Nutzung sprachlicher Hilfsmittel wie *Online*-Wörterbücher
- Unterstützung sprachlicher Übung durch Selbstlernprogramme
- Fokus auf Mündlichkeit (insbesondere beim medial vermittelten Hör- und Hörsehverstehen)
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch Lernvideos, *Flipped Classroom*
- Nutzung von Kommunikationsmedien zum Tandemlernen (e-Tandem) im Austausch mit dänischen Schülerinnen und Schülern, die Deutsch lernen (nachbarsprachendidaktische Ausrichtung)

Aus der folgenden Tabelle gehen darauf abgestimmte Arbeitsmöglichkeiten im Fach Dänisch hervor:

Kompetenz-Bereiche	Arbeitsmöglichkeiten im Fach Dänisch	Beispiele
Suchen, Verarbeiten und aufbewahren	Wortschatz: Digitale Wörterbücher nutzen	- Internetgestützte Texterschließung und -erstellung
	Texte, Themen, Medien: Mediales Material sammeln und speichern	- Erstellung einer themenorientierten Website, Nutzung digitaler Notizblöcke mit Sortierfunktion
	Interkulturelles Lernen: Themenorientiertes Material suchen und verarbeiten	- Internetgestützte Informationssuche und -verarbeitung zu dänischen und dänisch-deutschen Themen
	Sprache/Themen/Interkulturelles Lernen: Unterricht vorbereiten, Hausaufgabenhilfe finden, im <i>Flipped Classroom</i> lernen	- Nutzung von Lernportalen und Videoportalen
Kommunizieren und Kooperieren	Sprechen: Kontakte im Schüleraustausch über Kommunikationsmedien nutzen	- Kommunikation über Telefon, PC oder mobile Endgeräte mit entsprechenden Tools
	Mündliche Textproduktion: Hörspiele und Filme aufnehmen	- Kooperative Sprechproduktionen über Videokamera, mobile Endgeräte
	Schreiben/Medien: Über Themen und Material kommunizieren	- Erarbeitung gemeinsamer Themen auf interaktiven Lernplattformen
	Sprachmittlung: Im deutsch-dänischen e-Tandem Themen bearbeiten	- Überarbeitung von elektronisch übermittelten zweisprachigen Textproduktionen im deutsch-dänischen Tandem

Produzieren und Präsentieren	Sprechen: Gesprochene Sprache festhalten und präsentieren	- Aufnahme und Wiedergabe von Monologen und Dialogen per Mikrofon oder mobilem Endgerät
	Sprechen: Mündliche EA/PA/GA-Erarbeitung, Referate präsentieren	- Unterstützung von Vorträgen durch interaktive Tafel oder Rechner und Beamer
	Schreiben/Sprechen: Schrift in gesprochene Sprache überführen	- Erstellung fremdsprachlich vertonter Videos oder <i>Comics</i> auf entsprechender digitaler Plattform
	Schreiben: Texte prozessorientiert erstellen und gestalten	- Mehrfache Überarbeitung von Textproduktion mit Textverarbeitungsprogramm - Nutzung der Buchstaben æ Æ, ø Ø, å Å)
	Schreiben: Schriftliche Einzel- oder Gruppenerarbeitungen präsentieren	- Darbietung von fiktionaler und nichtfiktionaler Textproduktion durch interaktive Tafel oder Rechner und Beamer
Problemlösen und Handeln	Hörverstehen/Sprechen: Rezeption von Hörtexten üben, Aussprache schulen	- Auditives Verstehen, Wiedergabe und Weiterführung von medial vermittelten Texten und Inhalten
	Hörsehverstehen/Sprechen: Rezeption von Hörsehtexten üben, in sprachliche Register einhören, Aussprache schulen Hörverstehen/Leseverstehen: Optische Lesegeräte mit Sprechfunktion anwenden	- Audiovisuelles Verstehen, Wiedergabe und Weiterführung von medial vermittelten Texten und Inhalten - Sprachaufnahme und -wiedergabe durch optisches Lesegerät
	Sprechen: Gesprochene Sprache aufnehmen, wiedergeben, verbessern, Aussprache schulen	- Wiederholte Aufnahme von Sprechübungen per Mikrofon oder mobilem Endgerät
	Leseverstehen: Rezeption von Lesetexten üben	- Leseverstehen von medial vermittelten authentischen Texten verschiedener Genres
	Sprachliche Mittel: Interaktive Übungen und Sprachlernspiele erstellen	- Lernen von Vokabeln mit digitalen Karteikarten
	Sprachliche Mittel / Themen: Durch Selbstlernprogramme autonom Dänisch lernen	- Lehrgangserweiterndes Lernen, besonders im Anfangsunterricht, durch internetgestützte Lernmaterialien
	Analysieren und Reflektieren	Interkulturelles Lernen / Texte und Medien: Mit genrebezogenen Kriterien Texte analysieren und sich medienkritisch mit Wirklichkeitsbezug und Zielsetzung auseinandersetzen Sprache: Sprachliche Qualität und Register einordnen	- Inhaltliche Analyse und Reflexion von medial vermittelten dänischen Texten in gesprochener und geschriebener Form - Sprachliche Analyse und Reflexion von medial vermittelten dänischen Texten in gesprochener und geschriebener Form

Schülerinnen und Schüler können im Zusammenhang mit digitalen Medien Diagnose und *Feedback* auf der Basis von geeigneten Selbstlernprogrammen erhalten. Für die Leistungsbewertung ist insbesondere medial festgehaltene Mündlichkeit durch die Überwindung der Flüchtigkeit beim Sprechen von Bedeutung. Der Umgang mit Medien zur Unterstützung von Sprache und Inhalt, vor allem bei Präsentationen, ist ein begleitender Aspekt bei der Bewertung von sprachlicher und inhaltlicher Leistung.

Bei der unterrichtlichen Organisation an der Schule gilt es, die vorhandenen digitalen Möglichkeiten²³ unter Beachtung schulischer und landesweiter Maßgaben bei der Planung von Unterricht zu bedenken und auszunutzen, wie

- Buchung von Medienräumen und Medien
- PC-/Laptop-/Tablet-Einsatz mit Internetzugang
- Einsatz von Aufnahme- und Abspielgeräten
- Einbezug von interaktiven Tafeln, Dokumentenkameras, Datenprojektoren
- Nutzung von schulinternen Kommunikationsplattformen/Portalen
- Schülergebrauch von eigenen mobilen Endgeräten im schulischen WLAN
- Nutzung von Schreib-/Speichermedien und -programmen (*digital sprogmappe*) statt, neben oder in Ergänzung von handschriftlichen Dänisch-Ordern (*sprogmappe*) zur Material- und Produktsammlung
- Nutzung von eventuell vorhandenen Möglichkeiten für Videokonferenzen für synchrone deutsch-dänische Schülerzusammenarbeit.

Förderlich für den Dänischunterricht sind sowohl medial als auch mit gedrucktem Material ausgestattete Fachräume, die in ihren Gestaltungsmöglichkeiten als Sprachraum oder Fremdsprachenwerkstatt fungieren. Ein schulintern erstelltes, ständig ergänzbares und aktualisierbares, fachbezogenes Methodencurriculum zum digitalen Lernen mit konkreten Inhalten kann der Dänischfachschaft auf der Basis der schulischen Gegebenheiten im laufenden Unterrichtsalltag Anregungen zum digitalen Lernen geben.

Fortbildungsveranstaltungen zum digitalen Lernen sowie fachbezogene, fremdsprachen- und fächerübergreifende

schulinterne Schulungen und der Austausch im Kollegium (*Best Practice* / Markt der Möglichkeiten) mit vorhandenen Medien und entsprechenden Methoden, sowohl durch externe Experten als auch Experten im Kollegium oder an dänischen Partnerschulen, dienen der ständigen Horizonterweiterung im sich schnell entwickelnden Bereich des digitalen Lernens.

Für das Fach Dänisch sind im Erscheinungsjahr dieses Leitfadens keine elektronischen Wörterbücher erhältlich. Es gibt in Dänemark *Online*-Wörterbücher mit freiem Zugang. Wörterbücher und dänische Sprachlehrgänge auf dem deutschen Markt haben zunehmend digitale Anbindung, die insbesondere für den Bereich der Aussprache von Nutzen ist. Auch digitale Schulbücher wie in anderen modernen Fremdsprachen, die in Schleswig-Holstein unterrichtet werden, sind im Fach Dänisch bisher nicht erhältlich. Lehrwerke sind zumeist mit Hörmedien (Hörtexte und/oder Hörübungen) ergänzt.

Rezeption: Zielsetzungen beim Leseverstehen und beim Hör- und Hörsehverstehen im Dänischunterricht

Der Einfachheit halber wird im Folgenden Hören mit Hörverstehen gleichgesetzt und so verwendet, dass im Sinne des erweiterten Textbegriffes immer auch das Hörsehverstehen (Film oder Kommunikation) eingedacht ist, obwohl es nicht explizit genannt wird. Dasselbe gilt für das Lesen im Hinblick auf Leseverstehen und Bildbetrachtung.

Oberster Zweck des Lesens und Hörens im Dänischunterricht ist es, Bedeutungen individuell zu erschließen oder kooperativ auszuhandeln. Dabei liegt der Fokus zumeist auf Bedeutung, weniger auf der Form der Sprache.

Drei unterschiedliche Strategien mit dazu gehörigen Erschließungstechniken²⁴ lassen sich beim Lesen und Hören von dänischen Texten unterscheiden:

- globales Leseverstehen oder Hörverstehen (allgemein; extensiv)
- selektives Leseverstehen oder Hörverstehen (suchend; kursorisch)
- detailliertes Leseverstehen oder Hörverstehen (total; intensiv; oder auch analytisch)

Erschließungshilfen, Arbeitsaufträge und Arbeitsbögen werden an die Zielsetzungen angepasst und darauf abgestimmt, welche Art des Lese- oder Hörverstehens angestrebt wird. Es muss für die Lernenden deutlich werden, welche Lese- oder Hörverstehensstrategie angewendet wird, damit sie ergebnisorientiert arbeiten können. Deswegen erfolgen Lese- und Höraufträge vor dem Lesen oder Hören eines Textes. Auch dazugehöriges Material sollte vor dem Lesen und insbesondere vor dem Hören von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und verstanden werden. Dazu gehören Vokabelerklärungen, genaue Aufgabenstellungen und Inhalte von Ankreuzaufgaben.

Zwei Prozesse²⁵ verbinden sich beim Lese- und Hörverstehen:

- **Bottom-up-Reading/Listening:** für ein genaues Verstehen von einzelnen Elementen effektive, aber mühsame Dekodierung zur Texterschließung mit Nutzung der Wahrnehmung von linguistischen Merkmalen, also Buchstaben, Lauten, Wortbildungselementen, Wörtern, Wortverbindungen, Sätzen, Abschnitten, um Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern im Satz, Sätzen oder Abschnitten herzustellen und Bedeutungen zuzuordnen; unbekannte Vokabeln werden nachgeschlagen.
- **Top-down-Reading/Listening:** zügiges, überblickartiges Verstehen in Abhängigkeit von Vorwissen, Welt- oder Hintergrundwissen unter Einbeziehung von Erfahrungen im Hinblick auf Satzverläufe, Textsorten, Themen, Vorgänge oder Sachverhalte, ohne genaue Analyse von linguistischen Merkmalen.

Ein guter Hörer oder Leser muss vorhandenes Wissen aktivieren, Schlussfolgerungen ziehen, Kommendes vorherahnen und bestehende Deutungsmuster verwenden, wie das Wissen über typische Abläufe von Restaurantbestellungen oder Verkaufsgesprächen. Neben diesen *top-down*-Strategien muss der Leser oder Hörer *bottom-up*-Strategien wie eine präzise Laut-Diskrimination beherrschen. Hindernisse für die Erschließung von Bedeutungen ergeben sich für das Lesen oder Hören im

Dänischunterricht, das sich vorwiegend auf das *Bottom-up*-Verfahren konzentriert. Die Lernenden verharren dabei zumeist auf der Ebene der Einzelwörter und versuchen, eines nach dem anderen zu entschlüsseln. Die Konzentration auf unverständliche Wörter führt dann leicht dazu, dass der Text in Gänze nicht verstanden wird, weil der Überblick fehlt.²⁶

Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Förderung des Hörverstehens, denn im Gegensatz zum Lesen kann beim Hören das Tempo nicht vom Lernenden bestimmt werden, und authentisch gesprochenes Dänisch enthält oft verständniserschwerende Merkmale wie Auslassungen oder das Verschleifen von Endungen und Wortgrenzen. Missverständnisse bei der Bedeutungserschließung kommen bei der Rezeption dänischer Texte durch Hören häufiger vor als beim Lesen und natürlich häufiger als in der Muttersprache. Die Konzentration auf interkulturelle Zusammenhänge zusätzlich zum sprachlichen Verstehen ist daher sehr wichtig. Für den Anfangsunterricht gilt vor allem in Phasen der Wortschatzarbeit und der Einführung neuer Inhalte grundlegend die Reihenfolge Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben, um Hörverstehens- und Ausspracheprobleme durch die Orientierung an Orthografie zu vermeiden.

Für die Bedeutungserschließung kann eine bewusstmachende Gegenüberstellung von dem Fokus auf Bedeutung und dem Fokus auf Form hilfreich sein. Um die Aufmerksamkeit auf den Fokus auf Bedeutung zu lenken, haben sich besonders für das schwierige Hörverstehen im Dänischen Übungen mit Handlungselementen wie *Total Physical Response (TPR)* als förderlich erwiesen, um die Schülerinnen und Schüler gezielt an den Fokus auf Bedeutung zu gewöhnen und *Top-down*-Prozesse zu initiieren.

Die folgenden Beispiele können zur Auflockerung und gezielten Übung thematisch angepasst auch innerhalb von Verläufen komplexer Lernaufgaben angewendet werden.

Beispiel 1 (Hörverstehen): Bank en sang

Bank en dansk eller tysk sang på bordpladen - lad de andre gætte, hvilken sang det er.

(Die Übung dient der Bewusstmachung, dass Dekodierung sich nicht auf Einzelelemente beschränken kann.)

Beispiel 2 (Hörverstehen): Løftet pegefinger

Lærerens indledning: I må gerne markere med en løftet pegefinger, mens læreren egentlig aldrig må undervise med en løftet pegefinger, men det gør vi i dag! (Læreren bevæger armen/pegefingern som model.)

- *Løft pegefingern helt op mod loftet.*
- *Lad den cirkulere i urets retning.*
- *Mens I fortsætter med at lade den cirkulere, sænk pegefingern ca. til brysthøjde.*
- *Hvad sker der?*

(Man "lytteforstår" og svarer med kroppen (TPR). Løsning: I brysthøjde bevæger pegefingern sig modsat urets retning. Dvs. når man forandrer perspektivet, kan man iagttage forskellige sider af det samme fænomen.)

Beispiel 3 (Hörverstehen oder Leseverstehen): Fold en lille bog

- a) *Læg et A4-ark på bordet foran dig.*
- b) *Fold papiret på langs som en stor hotdog og fold det tilbage igen til sin oprindelige form.*
- c) *Fold papiret på tværs som en hamburger og fold det tilbage igen.*
- d) *Fold begge halvdele på langs mod midterfolden som et hotdog-stativ.*
- e) *Glat arket helt ud igen og fold det derefter på tværs igen som en hamburger.*
- f) *Fra den lukkede side klipper du på foldelinjen i midten frem til halvdel - altså til foldelinjen, ikke længere.*
- g) *Fold arket fuldstændigt tilbage.*
- h) *Fold det derefter på langs igen som den store hotdog.*
- i) *Hold fast i enderne til højre og venstre og skub dem mod hinanden, så der dannes et kryds.*
- j) *Nu kan du folde det hele til en lille bog med otte sider. Hvad vil du skrive i den?*

(Hier wird Hörverstehen durch Handlung deutlich.)

Beispiel 4 (Leseverstehen): Lese-Aufschau-Methode

Gå sammen med en makker, sæt jer overfor hinanden og læs dialog X eller tekst Y sætningsvis og skiftevis højt, idet I

- *kigger i bogen eller på teksten,*
- *læser en sætning eller en del af en lang sætning stille,*
- *husker denne sætning eller sætningsdel udenad,*
- *kigger makkeren i øjnene og gengiver/siger sætningen eller sætningsdelen,*
- *mens makkeren kigger i teksten, om det er en rigtig gengivelse.*

(Durch die Lese-Aufschau-Methode, die zur Sicherung von Aussprache am besten nach Hörverstehen und Sprechen im Zusammenhang mit Wortschatzeinführung zum Text sowie Hörverstehensübungen eingesetzt wird, wird lautes Vorlesen im Unterricht weitgehend ersetzt, um Fehler durch die Orientierung an Orthografie zu vermeiden.)

Beispiel 5 (Leseverstehen, Schreiben): Laufdiktat

Kopier af en tekst hænger på klasseværelsets fire vægge.

Gå til den nærmeste tekst uden skriveredskaber, læs en sætning eller flere og husk så meget du kan udenad.

Gå tilbage til dit bord og skriv sætningen eller sætningerne ned.

Fortsæt på samme måde med de næste sætninger, indtil du har skrevet hele teksten ned.

Gå en sidste gang til udgangsteksten, tag din egen tekst med og sammenlign de to tekster. Ret eventuelle fejl i din tekst.

(Beim Laufdiktat wird der individuelle Zugang zu Bedeutung und Form geübt.)

Beispiel 6 (Hörverstehen, Schreiben Leseverstehen, Sprechen): Verhandlungsdiktat

1. Lad eleverne sige A - B - C (- D i større klasser) på række.

2. Fordel forberedte arbejdsark efter bogstaverne (- evt. med nogle allerede indføjede linjer som støtte for de svageste elever).

3. L: "Lyt omhyggeligt til en diktat. Jeg vil kun diktere teksten én gang. I skal kun skrive jeres linjer ned under A eller B eller C - altså i hver tredje linje. Jeg vil sige hvilket bogstav der er på, før jeg dikterer linjen."

4. Tjek om eleverne har forstået disse regler.

5. Diktat. Alle elever har udfyldt hver tredje linje svarende til den enkeltes bogstav.

6. L: "Alle A'er går sammen i en gruppe, alle B'er osv. Sammenlign jeres resultater og bliv enige om det bedste - ret eller tilføj enkelte ord."

7. (L: "Diskutér, hvad hele teksten mon handler om - hvis der er tid til det.")

8. L: "Nu går I i grupper, der består af et A, et B og et C - find to partnere."

Eleverne finder sammen i grupper. L: "Udfyld alle linjer med hele teksten nu - I dikterer skiftevis"

9. (L: "Find hele teksten på væggen, hvis det er nødvendigt" / "Sæt punktummer og kommaer")

10. L: "Forklar hinanden, hvad teksten handler om. Diskutér hvilket udsagn i teksten I synes er det vigtigste." (L: "Hvordan tror I, at teksten går videre?")

(Beim Verhandlungsdiktat wird insbesondere das Aushandeln von Bedeutungen kooperativ geübt.)

In folgendem Beispiel auf der nächsten Seite für ein Verhandlungsdiktat wäre der linke Teil der Arbeitsbogen für eine Schülerin oder einen Schüler A, die/der etwas Hilfe braucht. Stärkere Schülerinnen und Schüler bekommen ihren Arbeitsbogen mit markiertem A oder B oder C ohne Einträge. Der rechte Teil ist der Diktattext für die Lehrkraft und der Text zur eventuellen Endkontrolle durch die Lernenden.

A	<i>Der var engang ...</i>	<p><i>Eksempel på diktattekst²⁷:</i></p> <p><i>A - Der var engang en mand</i> <i>B - som hed Viktor.</i> <i>C - Han boede på en ø.</i> <i>A - Hans eneste ven var en tam måge.</i> <i>B - "Hvis jeg bygger en bro,</i> <i>C - så kunne folk komme og besøge mig,"</i> <i>A - tænkte Viktor.</i> <i>B - Og så gjorde han det.</i> <i>C - Den første som kom og besøgte ham</i> <i>A - var en rig mand, som hed Nielsen.</i> <i>B - "Kan jeg købe lidt af din ø?"</i> <i>C - spurgte Nielsen.</i> <i>A - "Ja, hvorfor ikke?" sagde Viktor.</i> <i>B - Så byggede Nielsen en fabrik</i> <i>C - på Viktors ø.</i></p>
B		
C	<i>Han boede på en ø.</i>	
A	<i>Hans eneste var en tam måge.</i>	
B		
C		
A		
B		
C	<i>Den første som kom og besøgte ham</i>	
A	<i>var en mand, som hed</i>	
B		
C		
A	<i>Ja,, sagde Viktor.</i>	
B	<i>Så byggede Nielsen en fabrik.</i>	
C		

Diagnose und Überprüfung des Leseverstehens und Hörverstehens²⁸

Bei der Diagnose und Überprüfung im Bereich der rezeptiven Teilkompetenzen Leseverstehen und Hörverstehen gilt es für die aufgabenerstellende Lehrkraft, prophylaktisch einige Herausforderungen zu bedenken. Bereits die Aufgabenstellung kann Hürden enthalten, die von den Schülerinnen und Schülern verschieden bewältigt werden und außerhalb der eigentlich zu überprüfenden Teilkompetenz liegen, wie zu lesende Aufgabenstellungen beim Hörverstehen oder schwieriger Wortschatz in Aufgabenstellungen zum Leseverstehen. Es ist also darauf zu achten, dass besonders Aufgaben zur isolierten Überprü-

fung von rezeptiven Teilkompetenzen möglichst knapp und selbsterklärend sind und/oder die Schülerinnen und Schüler Sicherheit im Umgang mit entsprechenden Aufgabenformate durch Lernaufgaben im selben Format vor einer Überprüfung erworben haben. Alle Hörverstehensaufgaben müssen von den Schülerinnen und Schülern vor dem Hören durchgegangen und verstanden sein.

Die erwarteten Schülerantworten enthalten im besten Fall keine weiteren Anforderungen, die das erwartete Leistungsbild in der entsprechenden Teilkompetenz beeinträchtigen. Fehlerhafte Rechtschreibung sollte demnach für die Richtigkeit der Antwort keine Rolle

spielen. Dies gilt insbesondere im Anfangsunterricht. Ein Dictogloss ist daher vorwiegend eher eine Lern- oder Förderaufgabe in Verbindung mit dem Hörverstehen, weil das Schreiben einen erheblichen Einfluss auf das geforderte Ergebnis hat. Der Nachweis von Hörverstehen oder Leseverstehen mit geschriebenen Antworten ist aber nicht immer zu vermeiden. Eine grobe Richtschnur wäre hier, dass für eine Antwort nicht mehr als fünf Wörter erforderlich sind.

Aufgabentypen zur Überprüfung des Hörverstehens

Wie oft ein Hörtext präsentiert wird, hängt vor allem von der Intention, der Länge und der Komplexität ab. Die Flüchtigkeit von Hörtexten in der wirklichen Welt sollte aber realistisch eingedacht werden, daher bietet sich in der Regel ein ein- oder zweimaliges Hören an. Aufgaben können auf globales, selektives oder detailliertes Hörverstehen abzielen:

- Laute in einem Zeichensystem (einfache Version von IPA) unterscheiden oder zuordnen: ankreuzen, einkreisen
 - geschriebene Reimpaare nach gehörter Lautung verbinden
 - richtige Bilder aussuchen, ankreuzen, umkreisen, aufsteigend nummerieren
 - auf einem Plan gehörte Orte oder Verläufe markieren
 - nach Inhalten eines Hörtextes eine Zeichnung anfertigen oder eine vorhandene vervollständigen
 - gehörte Zahlen und Mengenangaben in Ziffern wiedergeben
 - geschriebene Wörter/Sätze nach dem Hören in die richtige Reihenfolge bringen
 - passende Satzhälften finden
 - eine passende Information oder Überschrift aus einer Auswahl herausuchen
 - Auswahl aus schriftlichen Mehrfachantworten (*Multiple Choice*) zu kurzen Fragen zum Hörtext ankreuzen
 - *rigtigt/forkert* zu schriftlichen Aussagen zum Hörtext ankreuzen
 - Zuordnung von vorgegebenen Fragen und Antworten durch Strichverbindung
 - „Wer sagt was“-Zuordnung (Person/Zitat)
 - eine Tabelle mit Wörtern, Ziffern, Symbolen vervollständigen
 - Bild und Wort/Satz einander zuordnen
- Sätze mit Schlüsselwörtern aus dem Hörtext vervollständigen
 - bis zu 5-Wörter-Antworten auf Fragen zu einem Hörtext schreiben
 - Inhalt eines Handlungs- oder Argumentationsverlaufes in Stichwörtern wiedergeben

Aufgabentypen zur Überprüfung des Leseverstehens

Der Text liegt in der Regel während der Bearbeitung der Aufgaben vor. Aufgaben können auf globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen abzielen:

- Bilder nach Textfolge ordnen
- Wort-/Satz-Bildzuordnungen vornehmen
- Sätze aus dem Text einer Bilderfolge zuordnen
- Auswahl aus Mehrfachantworten (*Multiple Choice*) zu kurzen Fragen zum Lesetext ankreuzen
- *rigtigt/forkert* zu Aussagen zum Lesetext ankreuzen
- paraphrasierte Sätze mit Textinhalten vervollständigen
- Fundstellen mit Zeilenangaben zu paraphrasierten oder zusammengefassten Textaussagen angeben
- Informationen aus dem Lesetext in eine Tabelle einfügen
- „Wer sagt was“-Zuordnung (Person/Zitat)
- Ursachen und Wirkungen auflisten
- Inhalt eines Textes in einer Zeichnung wiedergeben
- Lücken eines paraphrasierten Teils des Lesetextes ergänzen
- Inhaltssatz zum Lesetext schreiben
- Handlungs- oder Argumentationsverlauf in Stichwörtern wiedergeben

6 Genreorientierung

Produktion: Zielsetzungen beim Sprechen und Schreiben von Texten in der Fremdsprache

Von Anfang an produzieren die Schülerinnen und Schüler im aufgabenorientierten Dänischunterricht mündlich und schriftlich Texte, die sowohl in einfacher als auch in komplexer Form realitätsnahen Textsorten wie Dialog, *E-Mail*, Personenbeschreibung, *Blog*-Eintrag, Zusammenfassung, Stellungnahme entsprechen. Sprechen bezieht sich im Folgenden der Einfachheit halber sowohl auf monologische als auch dialogische Formen. Mögliche Textsorten und Kommunikationssituationen als Produkte finden sich jeweils abgestimmt auf die Standardbeschreibungen der fünf kommunikativen Teilkompetenzen Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung (siehe FA, Kapitel II.2.1 und Kapitel III.2.1). Textsorten lassen sich sowohl im fiktionalen als auch im nichtfiktionalen Bereich Genrekategorien zuordnen, die es durch für sie typische sprachliche und strukturelle Merkmale erleichtern, die Funktion, den Zweck und die Botschaft eines Textes zu erfassen.

Genres als „kulturelle Bausteine der Kommunikation“²⁹

Die fiktionalen Genrekategorien (narrativ, lyrisch, dramatisch) sind in den Fachanforderungen Dänisch nach dänischem Vorbild zum Umgang mit Texten um nichtfiktionale Genrekategorien erweitert worden, die den hinter dem Produkt stehenden Prozess beschreiben (berichtend, beschreibend, informierend, erklärend, instruierend, respondierend, argumentierend, komprimierend, evaluierend), wobei es Mischformen gibt. Leicht voneinander abweichende Einteilungen in der dänischen Fachliteratur als Grundlage sind auf den fremdsprachlichen Dänischunterricht abgestimmt worden.³⁰ Der Genrebegriff ist auch in der deutschen fremdsprachendidaktischen Literatur zu finden. Die in den Fachanforderungen Dänisch als Prozesse beschreibende Genrekategorien aufgeführten Begriffe werden hier oft als Makro-Genres³¹ bezeichnet. Mit dem Begriff Genre ist eine Typisierung verbunden, er ist also umfassender als der Begriff Textsorte. Die beiden werden in Teilen jedoch auch synonym verwendet.

Genres innerhalb der Genrekategorien können verschieden ausgeformt sein³²:

- schriftlich
- mündlich

- multimodal (Nutzung verschiedener Kommunikationsarten, beispielsweise im *Comic*)
- digital (Überschneidungen mit den vorangegangenen)

Bei der Arbeit mit Genres im Dänischunterricht geht es darum zu lernen, dass unterschiedliche Texte und mediale Produkte verschiedene Absichten oder Ziele haben und unterschiedliche sprachliche Mittel verwenden. Lernende eignen sich in der analysierenden Rezeption von Modelltexten durch das Erkennen von Strukturen der Sprache in der Verknüpfung mit der Textsorte Wissen zur eigenen Produktion von Texten an.

Genres [...] „sind historisch gewachsene und kulturell konventionalisierte, thematisch bestimmte und textuell kohärente Formen mit einer mehr oder weniger bestimm- baren Struktur, die in einem bestimmten soziokulturellen Kontext [...] zur Erreichung eines von den Beteiligten erwarteten oder auszuhandelnden Kommunikationsziels verwendet werden.“³³

Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass das Erkennen der Form die Konzentration auf den Inhalt vorbereitet:

„Genre bruges om typeinddeling af tekster ud fra en vurdering af de dominerende form- og indholdsmæssige karaktertræk. På formsiden er genre en betegnelse for en samling af tekstelementer, der resulterer i tekstens endelige fremstillingsform. De genrebestemte (eller -definerende) fællestræk gør det muligt for læseren at genkende en tekst, som en bestemt form for tekst allerede inden der tages hul på indholdet. De færreste vil f.eks. alene ud fra formen være i tvivl om, at de står med et brev i hånden.“³⁴

In der Sekundarstufe I und im Neubegonnenen Dänischunterricht der Sekundarstufe II wird produktiv beim Sprechen und Schreiben insbesondere mit Textsorten innerhalb der Genrekategorien Beschreibung, Erzählung, Erklärung und Komprimierung gearbeitet, was die anderen Genrekategorien jedoch nicht ausschließt. Folgende Beispiele veranschaulichen Genrekategorien im Zusammenhang mit Anforderungsbereichen:

- Beschreibung (Anforderungsbereich I, nichtfiktional): *gengivelse af informationer, beskrivelse af omverdenen*
- Komprimierung (Anforderungsbereich I und II, nichtfiktional): *fremstilling af situationer og handlinger, ind-*

holdsreferat

- Erklärung (Anforderungsbereich II und III, nichtfiktional): *interview, personkarakteristik, definitioner, stillingtagen*
- Erzählung (Anforderungsbereich III, fiktional): *dialog, historie, dagbog*

Rezeptive Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen sowie Leseverstehen bilden die Basis für die produktiven kommunikativen Teilkompetenzen Sprechen und Schreiben. Zur Unterstützung der produktiven kommunikativen Teilkompetenzen ist dabei die Bereitstellung von *stil-ladsering* nötig. Das heißt, dass die Lernenden innerhalb eines speziellen Genres sprachliches Material durch

Modeltexte, Sammlungen und Übersichten zu Wortschatz und Redemitteln, Strukturen, Satzanfängen, Satzmustern oder ähnliches zur Verfügung gestellt bekommen oder gemeinsam erarbeiten, das ihnen bei der genreorientierten Textproduktion hilft.

Sachtexte, fiktionale dänische Kinder- und Jugendliteratur und für die jeweilige Altersgruppe geeignete Kurz- und Spielfilme sowie Informations- und Kommunikationsmedien werden in den Unterricht einbezogen. Die folgende Illustration zeigt ein weites Spektrum von möglichen Genres zur Verwendung im Dänischunterricht:



Genretræ. Clio Online, 2016. © Pernille Sihm.³⁵

Beispiel für die genreorientierte Textproduktion auf der Basis von Rezeption: E-Mail

Im Folgenden findet sich ein Beispiel für die genreorien-

tierte Arbeit mit der Textsorte *E-Mail* in Anlehnung an das in Dänemark gebräuchliche Modell des *Teaching-Learning-Cycle*³⁶:

Fase 1:

- *Vidensopbygning: I den første fase indfører læreren eleverne i en bestemt situation (fx Martin har været i København i nogle dage). Læreren aktiverer elevernes forforståelse med henblik på teksttypens indhold og genrens hensigt.*
- *Indsamling af informationer ved hjælp af noter, mindmaps (indhold); evt. indføring af få væsentlige ord, vendinger, strukturer (indhold forbundet med genretypisk sprog)*
- *evt. fælles lytteforståelse i forvejen, individuel læsning af modeltekst med læseforståelsesopgaver*
- *Mindmapping, samling og sortering af gloser, opbygning af individuel ordbank (emne- og genrerelaterede gloser)*

Model e-mail³⁷:

Kære mor og far

Jeg er kommet godt til København.

I forgårs mødte jeg en pige i Odense, som inviterede mig hjem til sig i går. Vi drak kaffe sammen hos hende, inden jeg kørte videre til København.

Det var for resten godt, at jeg havde ringet til vandrerrhjemmet i Odense og havde reserveret en seng, før jeg tog af sted. Hold kæft, hvor var der mange mennesker!

I aftes var jeg meget træt efter turen, men i morges stod jeg tidligt op.

Søren og jeg er lige kommet tilbage fra en cykeltur gennem byen. Vi kiggede på de ting, turisterne plejer at se på. Først så vi Den lille Havfrue, og så cyklede vi til Rosenborg Slot, hvor Søren viste mig kronjuvelerne. På vej ind til centrum kom vi forbi Rundetårn og gik op i det. Søren ville have mig til at cykle derop, men jeg troede ikke, at man måtte tage cyklerne med op. Der var en mand, som fortalte, at Peter den Store kørte op i tårnet med hestevogn, da han var på besøg i København i 1716. Vidste I det?

Jeg har købt mig et par sorte bukser og en ordbog. I aften vil vi hygge os herhjemme foran fjernsynet, og i morgen skal vi på diskotek.

Nu gider jeg ikke skrive mere.

Jeg skal hilse fra hele familien.

Martin

Fase 2:

I fase 2 dekonstrueres e-mailen (modelteksten) som et godt eksempel på den teksttype eleverne senere selv skal skrive. Eleverne og læreren finder i fælleskab de særlige sproglige kendetegn, der karakteriserer lige netop denne teksttype. Dette er analysedelen.

Indenfor den overordnede opgave "Undersøg teksten" stilles der detaljerede spørgsmål som:

- I hvilken sammenhæng har eleverne set denne type tekst?
- Hvem har skrevet teksten? (afsender)
- Hvem er teksten til? (modtager) - Kan man se det i teksten?
- Hvad bruger man den slags tekster til? (formål)
- Hvornår bruger man den slags tekster? (situationskontekst/kommunikationssituation)
- Hvad kan man kende teksten på?
- Hvilke sproglige træk er kendetegnende for teksten?
- Hvad er tekstens hensigt?
- Hvilke(n) genrekategorier tilhører denne teksttype (beskrivende, komprimerende ...)?
- Hvorfor ser en e-mail ud som den gør?

Der opbygges et metasprog tilpasset elevernes niveau. Klassens enkelte elever udfylder et skema med vendinger, som de finder i tekstmodellen. Kooperativt arbejdsformer bruges for at få dem til at udvide deres resultater. Læreren hjælper dem med alternative vendinger (se e-mail-infografik på næste side) og retter nogle fejl undervejs.

E-mail-infografik

Begynd en e-mail:

Kære mor og far
Kære Ole
Hej igen
...

(uden komma - start med stort bogstav i næste linje)

Beskriv situationer og handlinger i fortiden
(brug præteritum):

I aften var jeg meget træt ...
Solen skinnede hele dagen.
Jeg købte ind.
Jeg så fjernsyn.
Jeg gik til håndbold.
De andre var hjemme.
...

Forbind ideer:

..., før jeg tog af sted.
..., men i morges stod jeg tidligt op.
Først ...
Så gik jeg ...
Bagefter spiste jeg ...
Efter at vi havde spist, gik jeg i seng.
...

Skriv om følelser:

Det var en rigtig god dag!
Jeg havde det meget fint / ikke så godt.
Jeg vil aldrig se sådan en film igen.
...

Svar på afsenderens spørgsmål eller referér
til noget:

Det var for resten godt, at jeg havde ringet til vandrethjemmet...
Du spørger om jeg dyrkede sport i går.
Ja, det gjorde jeg.
Jeg gik til håndbold kl. 17.
...

Spørg modtageren:

Vidste du det?
Hvordan har hunden det?
Hvad laver I?
Hvordan er vejret hos jer?
...

Afslut en e-mail:

Nu gider jeg ikke skrive mere.
Jeg skal hilse fra hele familien.
Kan du ha' det rigtig godt!
Vi ses
Mange hilsner
Knus og kram
...

(de sidste uden komma - bare sæt dit eller afsenderens navn under)

Fase 3: fælles tekstkonstruktion

Læreren og eleverne skriver en fælles e-mail fx til en partnerklasse i Danmark om de første dage af et (fiktivt) lejrskoleophold med den tyske klasse i København. Eleverne kommer med forslag til formuleringer og tekstens indhold, mens teksten skrives ned, fx på den interaktive tavle.

- Der skrives, slettes og omformuleres i fællesskab, indtil alle er tilfredse med resultatet.
- De sproglige valg, som knytter sig til teksttypen, synliggøres.
- Som model yder resultatet igen stilladsering til selvstændig skrivning.

Fase 4: selvstændig tekstkonstruktion

Den enkelte elev skriver en e-mail fra eller efter lejrskolen fx til en dansk ven eller en udvekslingselev i en partnerklasse i Danmark.

- Der ligger fokus på emne, sprog og genre.
- Læreren's individuelle vejledning og feedback er præget af det fælles metasprog.
- Checklister kan bruges (Har du husket at ...?)

Ved hjælp af kooperative metoder kan eleverne så præsentere deres resultater for hinanden og svare på e-mailene.

7 Integrative Spracharbeit

7 Integrative Spracharbeit

(siehe FA, Kapitel II.1.3.3 und III.1.3.3 Umgang mit Sprache sowie Kapitel II.2.1.2. und III.2.1.2 Verfügen über sprachliche Mittel)

Fremdsprachenlernen im Hinblick auf die fünf Teilkompetenzen Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung ist eng mit dem zunehmenden Verfügen über sprachliche Mittel in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie auf der Wort-, *Chunk*-, Satz- und Textebene verbunden. Dabei wird die Fremdsprache vornehmlich in ihrer Funktion als Kommunikationsmittel verwendet und dem kommunikativen Erfolg einer Äußerung mehr Bedeutung zugeschrieben als der formalen Korrektheit (funktionale kommunikative Kompetenz).

Die Definition des Verfügens über sprachliche Mittel in den KMK-Bildungsstandards für Englisch und Französisch als erste Fremdsprachen dienen auch zur Orientierung in den anderen modernen Fremdsprachen (Dänisch als neubegonnene Fremdsprache in der Sekundarstufe II richtet sich aufgrund des Sprachstandes eher nach der Beschreibung für die Sekundarstufe I):

Sekundarstufe I: „Die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation. Anzustreben ist ihre höchstmögliche Verfügbarkeit, allerdings haben sie grundsätzlich dienende Funktion. Im Vordergrund steht die gelungene Kommunikation.“³⁸

Sekundarstufe II: „Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – sind Kompetenz bildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Die sprachlichen Mittel haben grundsätzlich dienende Funktion, wobei die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht. Die Schülerinnen und Schüler greifen bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen zurück, um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden.“³⁹

Ein zusätzlicher Zweck der zu erwerbenden funktionalen kommunikativen Kompetenz ist im Dänischunterricht, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Annäherung an sprachliche Korrektheit als dänischsprachige Gesprächspartnerinnen und -partner akzeptiert werden, so dass im Nachbarsprachenkontext und im Nachbarland ein Ausweichen auf andere Sprachen überflüssig wird.

Die thematisch ausgerichtete Übung sprachlicher und kommunikativer Phänomene ist zudem integrativer Teil des aufgabenorientierten Lernens. Innerhalb ihrer individuellen und kooperativen Arbeit handeln Schülerinnen und Schüler im Dänischunterricht in vielfältiger Weise Bedeutungen aus. Dabei hilft ihnen die Anwendung ihrer wachsenden Kenntnisse im Bereich der sprachlichen Mittel. Um funktionale kommunikative Kompetenz zu erweitern und zu fördern, ist daher sowohl für die Lernenden als auch in hohem Maße für die Lehrkraft mehrdimensionales Denken erforderlich. Integrative Spracharbeit nimmt diese Mehrdimensionalität auf. Der Fokus auf Form (lexikalisch, grammatisch, phonetisch, orthografisch) hat im aufgabenorientierten Lernen seinen angestammten Platz in stützender Funktion, obwohl die Erweiterung der Kompetenzen im Hinblick auf Kommunikation in der Fremdsprache grundsätzlich einen übergeordneten Fokus auf Bedeutung erfordert.

Der lexikalische Ansatz (*Lexical Approach*)⁴⁰ hebt die Zweiteilung von Wortschatz und Grammatik auf und setzt unter Einbeziehung beider Bereiche beim Fremdsprachenlernen insgesamt den Fokus stark auf Bedeutung, indem die Arbeit mit *Chunks* beim Fremdsprachenlernen als Prinzip verstanden wird.

Chunks umfassen „Blöcke“ oder „Klumpen“ von Einzelwörtern, die zusammen eine sinnvolle Einheit bilden. Das können Kollokationen, definiert als gehäuft benachbart auftretende Inhaltswörter in einer Sprache sein, wie auch immer ihr gemeinsames Auftreten begründbar sein mag. Im Deutschen sind dies beispielsweise die Verbindungen Buch – dick, Katze – miauen, essen – langsam. *Chunks* können aber auch andere häufige Wortverbindungen oder feststehende Ausdrücke bis hin zu ganzen Sätzen sein. Eine Verbindung von Wortschatz und grammatischen Strukturen ist offensichtlich, wenn man an „ein dickes

Buch / zwei dicke Bücher“, „die miauende Katze“ oder „Iss langsamer!“ denkt. Die Schülerinnen und Schüler lernen ein Wort am besten nicht isoliert, sondern in einem Kontext, weil es hilft, sich Wortschatz zu merken.

Die Konzentration auf *Chunks* kann sich im Dänischunterricht⁴¹ beziehen auf:

- Kollokationen (*en mørk og stormfuld nat, at rede sit hår*)
- Redewendungen (*held og lykke, få øje på noget, hus og have, det kan du tro*)
- feste Wortverbindungen (*Hvordan har du det?*)
- Wortverbindungen, in denen ein Element austauschbar ist (*Jeg har det fint/dårligt/godt/ikke så godt, for en uge/en måned/tre minutter siden*)
- Präpositionen und Präpositionalverbindungen (*ved siden af, for tiden, mellem os, blandt andet*)
- Modalpartikel, deren Bedeutung meist nur im Kontext zu erfassen ist (*jo, nok, faktisk, mon ikke*).
- Komposita (*flyttekasse, flyttemand*)

Spracharbeit im aufgabenorientierten Dänischunterricht, die als integrativ zu verstehen ist, orientiert sich daher konkret an folgenden Aspekten (siehe FA, Kap. II.2.1.2, und Kap. III.2.1.2):

- Die Arbeit an Wortschatz und Grammatik ist an Themen, Situationen und Genres gebunden.
- Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wird durch Übung und Bewusstmachung in bedeutungstragenden Kontexten auf sprachliche Bereiche gelenkt (sprachliche Mittel und der damit verbundene Fokus auf Form in stützender Funktion).
- Wortschatz und grammatische Strukturen der dänischen Sprache werden, wo immer möglich, miteinander verbunden eingeführt, vertieft und gelernt.
- Sich entwickelnde Wortschatz- und Strukturkenntnisse bilden für die Schülerinnen und Schüler die Basis für die Bewältigung sprachlicher Anforderungen im Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und der Sprachmittlung. Sie müssen aufgaben- und fertigungsbezogen gestützt werden (*stilladsering*).
- Kenntnisse in der Aussprache und Intonation unterstützen das Hörverstehen und insbesondere das Sprechen.
- Kenntnisse in der Orthografie unterstützen das Leseverstehen und insbesondere das Schreiben

Wortschatz

Aufgrund der häufig mangelnden Übereinstimmung von Lautung und Schreibung im Dänischen erfolgt die Einführung von Wortschatz besonders im Anfangsunterricht sinnvollerweise in der Reihenfolge Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben.

Die Konzentration beim Lernen von Wortschatz sollte, wo immer möglich, auf *Chunks* liegen. Diese sind oft aus dem Kontext heraus einsprachig verständlicher als Einzelwörter, so dass dänisch-deutsche Wortgleichungen beim Vokabellernen eine untergeordnete Rolle einnehmen. Verbindliche Übersichten für die Lernenden, ihre individuelle Dokumentation von Wortschatz in der *sprogmappe* nach eigenen Sortierungskriterien sowie gezielte Übungen dienen der Einführung, Vertiefung, Umwälzung und Sicherung von Wortschatz. Das Vokabular im eingesetzten Lehrwerk dient dabei als Richtschnur, aber keinesfalls als ausschließliche Liste des zu lernenden Wortschatzes in der gegebenen Reihenfolge.

Wenn Schülerinnen und Schüler ihren eigenen „Bedarfs-wortschatz“ in der *sprogmappe* sammeln und sortieren, beispielsweise zur Vorbereitung einer mündlichen oder schriftlichen Textproduktion, verknüpfen sie in der Regel bereits bekannten mit neuem Wortschatz. Hilfsmittel wie thematische Vokabellisten, *stilladsering* in Form von sprachlichen Mitteln, *Print-* oder *Online-Wörterbücher* unterstützen von Anfang an und zunehmend den Aufbau, die Entwicklung und die Erhaltung eines individuellen Wortschatzes.

Allgemeiner Wortschatz, thematischer Wortschatz und auf Kontexte und Genres abgestimmter Funktionswortschatz dienen im Zusammenhang mit der Anwendung grammatischer Kenntnisse der Bewältigung von sprachlichen Situationen.

Grammatik

Verstanden als funktional-kommunikatives Ordnungssystem bietet Grammatik Hilfe zur Umsetzung von Kommunikationsabsichten in verschiedenen Kommunikationssituationen. Darauf abgestimmt stehen sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten in Verbindung mit Wortschatz im

Zentrum des Lernens von Grammatik. Die Kommunikation über Besitzverhältnisse erfordert zum Beispiel Kenntnisse über Bildung und Gebrauch des im Dänischen umfangreich anwendbaren Genitivs mit -s und der possessiven Pronomen sowie themenbezogenen Wortschatz im jeweiligen Kontext.

In den Fachanforderungen Dänisch sind im Bereich Grammatik die Vorgaben für die einzelnen Anforderungsebenen durch Könnensbeschreibungen mit Bezug auf Sprachhandlungen verankert.

Grammatische Kenntnisse dienen zudem der Analyse und Beschreibung von Sprache und sind somit auch als Lernhilfe zu verstehen.

Aussprache und Intonation

Der Bereich der Aussprache und Intonation ist bisher der für den Schulunterricht im Fach Dänisch am wenigsten unterstützte, da die verwendeten Lehrwerke entweder gar nicht oder nur punktuell darauf eingehen. Aussprachematerial mit theoretischem Hintergrund und praktischen Anwendungshilfen für die dänische Sprache sind über wissenschaftliche Publikationen, Aussprachehandreichungen, Sammlungen von Ausspracheübungen, *Print*- und *Online*-Wörterbücher sowie Internetseiten durchaus erhältlich, aber häufig sehr umfangreich und nicht didaktisch und sprachpaarspezifisch (dänisch-deutsch) für den laufenden Unterricht aufbereitet. Daher beschäftigt sich dieser Leitfaden eingehender mit der Aussprache als mit den anderen Bereichen der sprachlichen Mittel.

Aussprache und Intonation sind zentrale Bestandteile kommunikativer Kompetenz im mündlichen Bereich und umfassen:

- Artikulation (Bildung von Vokallauten und Konsonantlauten)
- Koartikulation (Beeinflussung von benachbarten Vokallauten und Konsonantlauten, Reduktion, Assimilation)
- Prosodie (Wort- und Satzakkzent, Intonation und Satzmelodie, Sprechtempo und -pausen)
- Laut-Buchstabenbeziehung (phonetische Umschrift)

Intention des Dänischunterrichts im Nachbarsprachenkontext, gerade auch im Hinblick auf Aussprache und

Intonation, ist die Annäherung an authentische dänische Sprache mit dem Ziel, dass Dänen im Gespräch nicht „aussteigen“, das heißt das Gespräch abbrechen oder ins Deutsche oder Englische wechseln.

Die Fachanforderungen Dänisch (siehe FA, Kapitel II.2.1.2 und III.2.1.2) gehen bei der Aussprache und Intonation von der Beschreibung der Laute aus und setzen sie nicht von vornherein ins Verhältnis zur Orthografie. Daraus ergibt sich ein intensiver Fokus auf Mündlichkeit im Dänischunterricht. Die Förderung von Aussprache und Intonation in stützender Funktion beinhaltet folgende Aspekte:

- Imitation von sprachlichen Vorbildern wird durch sehr viel Hörverstehen erleichtert. Vermittelt wird in verschiedenen Kontexten von Beginn an anhand vieler Beispiele möglichst viel flüssig gesprochene Sprache in Satz- und Textzusammenhängen.
- Schülerinnen und Schüler bekommen auf der Performanzebene viele mündliche Übungs- und Präsentationsmöglichkeiten, die auch im Hinblick auf Aussprache von Korrektur und *Feedback* begleitet werden.
- Kognition ergänzt von Anfang an und insbesondere auf fortgeschrittener Stufe die Imitation. Dazu gehören Wissen um Regelmäßigkeit, Einsatz von dänischen Merkwörtern (*huskeord*), Vergleiche mit (nord-)deutscher Aussprache und der Umgang mit Lautschrift.
- IPA (*International Phonetic Alphabet*) als phonetisches Zeichensystem kann einbezogen werden. Es ist relativ überschaubar, wenn man im Sinne der didaktischen Reduktion wenige diakritische Zeichen verwendet. Schülerinnen und Schüler kennen dieses Zeichensystem bereits mindestens aus dem Fach Englisch. Auf die Berücksichtigung von sprachspezifischen Besonderheiten des Dänischen, die in anderen Sprachen nicht vorkommen, muss jedoch besonders geachtet werden. *Print*- und *Online*-Wörterbücher benutzen kein einheitliches Zeichensystem, sodass die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedene Darstellung von Lauten in Lautschrift aufmerksam gemacht werden müssen.
- Ausspracheschulung muss für Lernende und Lehrkräfte handhabbar sein. Ausführlichkeit, Tiefe und die Intensität der Anleitung sollten mit Überlegungen zu zeitlicher Machbarkeit innerhalb der Aufgaben- und Themenorientierung einhergehen.

Aussprachetraining⁴² kann in vielfältiger Weise in den aufgaben- und themenorientierten Unterricht eingehen. Insbesondere innerhalb themenbezogener Wortschatzarbeit ist die Vermittlung der korrekten Aussprache wesentlich. Aussprachetraining kann durchgängig integriert in das Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit Korrektur und *Feedback* stattfinden. Hörverstehenstexte können unter anderem im Hinblick auf Aussprache bearbeitet werden. Mündliche Präsentationen oder Sprechprüfungen können mit aussprachebezogenem Fokus vorbereitet werden. Es sind auch kurze isolierte Phasen des Aussprachetrainings anlassbezogen oder prophylaktisch denkbar.

Für die Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass sie durch Anleitung das Gefühl bekommen, an ihrer Aussprache beim Erlernen der dänischen Sprache arbeiten zu können. Wenn sie ihren eigenen Sprachstand als entwickelbare Interimsprache einordnen, können sie auch im Bereich der Aussprache ihr eigenes sprachliches Handeln immer wieder überprüfen, und selbstständig in die richtige Richtung lenken.

Methodisch kann Aussprachekompetenz durch unterschiedliche Veranschaulichung und Übung gefördert werden. Beispiele finden sich in der folgenden Liste.

Lautdiskriminierung über das Ohr

- Lautdiskriminierende Hörübungen mit Bildern als Vorlage zur Vermeidung der schriftlichen Darstellung durchführen (Unterschied [i] und [ø]: Bilder einkreisen lassen, wenn das [ø] gehört wird, in Bildern mit *tavle, rede, æble, mad, briller*).
- Den Wegfall des Schwa-Lautes [ə] und entstehende Folgen der Längung des vorangehenden Lautes durch „Heraushören“ in einem Hörtext erkennen lassen, *komme* [k'ɑ̃mə] vs. [k'ɑ̃m:], *nye* [ny:ə] vs. [ny:].
- Auf den Schwa-a-Laut [ɘ] bei vokalisiertem r beim Hören hinweisen und die Aussprache üben (in Endungen ähnlich wie im Deutschen: *lærer* [ɛ:rɘ] und in dänischen Triphthongen: *hvirvle* [iɘy], *erhverv* [ɛɘy]). Zu beachten: Wörter mit dieser Vokalisierung sind in der Lautschrift von Schulwörterbüchern zumeist nicht vokalisiert dargestellt.

Fokus auf physische Lautbildung im Mund („Sprechwerkzeuge“) oder auf Bewegung

- Das sogenannte „weiche d“ [ð] durch die Lage der Zunge unten im Mund mit Berührung der unteren Zähne am Beispiel *rød grød med fløde* üben lassen, dabei einen imaginären Stein „auf die Zunge legen“ lassen, damit sie unten bleibt und der Laut nicht in [i] übergeht. Es wird deutlich, dass beim „weichen d“ [ð] die Luft gerade austritt, beim <l> [l] an den Seiten.
- Zwei Finger an die Stimmbänder legen lassen und mit Beschreibung des Effektes ein stimmhaftes <s> [z] und ein stimmloses <s> [s] produzieren lassen.
- Eventuell den Kehlkopfverschluss und die darauffolgende Entspannung beim Stoßton (*stød*) durch Beispiele veranschaulichen und mit dem Unterschied zwischen den deutschen Wörtern „verreisen“ und „vereisen“ verdeutlichen.
- Öffnungsgrade von Vokalen mit dem Kinn auf dem Tisch erfahren und üben lassen.
- Zur Bildung des Lautes [ç] wie in *genert* oder *Sjælland* den Zungenrücken vom sch-Laut [ʃ] Richtung ich-Laut [ç] wandern lassen und auf halbem Wege dazwischen stoppen und [ç] erzeugen lassen.
- Im Stehen Wortakzente durch Bewegung (Knie beugen) verdeutlichen und üben, beispielsweise das Wort *gymnastik* mit Betonung auf der letzten Silbe.
- Klatschen von Intonationsmustern.

Merkwörter mit dem gleichen Laut (*huskeord*)

- für schwierig auszusprechende Laute jeweils ein anschauliches beispielhaftes Merkwort (*huskeord*) immer wieder zum Vergleich heranziehen (*chokolade* [ç], *sild* [i], *fisk* [e], *kylling* [y], *pølse* [ø] und bei der Einführung neuer Vokabeln möglichst vor der Verschriftlichung darauf Bezug nehmen (*genert som chokolade, mit som sild, inde som fisk, fylde som kylling, kysse som pølse*).
- Diphthonge durch Aneinanderreihen von Vokalen in Merkwörtern veranschaulichen (*sild* [i] – *kulde* [u] – *liv* [iʊ]).

Vergleiche zur (nord-)deutschen Aussprache

- kontrastive Bewusstmachung von einzelnen Lautunterschieden zwischen Dänisch und Deutsch (*sofa* [s] – Sofa [z], *rose* [s] – Rose [z])
- Lautübereinstimmungen mit dem Deutschen in vermischten Zuordnungsübungen finden lassen (Welche

7 Integrative Spracharbeit

Laute passen zusammen? Vokallaute: *hele* – eben, *lykke* – küssen, *minde* – Mitte, *ryste* – Klötze, *male* – mähen)

- Unterschiede zum Deutschen herausstellen (lange und kurze geschlossene dänische Vokale: *mile* [i:] und *milde* [i], *byen* [y:] und *fyldte* [y], *kugle* [u:] und *kulde* [u]; die kurzen dabei von der deutschen Aussprache in milde, füllen, kullern absetzen)
- Wörter mit <p>, <t>, <k> werden nach der Betonung im Wort stimmhaft [b], [d], [g] gesprochen. Mit Hinweis auf Parallelen zum Norddeutschen sprechen lassen, zum Beispiel norddeutsch: klappern, zittern, meckern.

Regeln und Hinweise, auch unter Einbeziehung von Orthografie und Lautschrift

- <h> ist vor <v> immer stumm
- <d> am Wortanfang wird immer wie [d] ausgesprochen
- Umsetzung von Lautung in Schreibung kann punktuell über Lautschrift thematisiert werden ([ð] in *rød grød*, *hedde*; [ä] in *vej – mig – leg – haj*)
- Einführung, Zuordnungsübungen und regelmäßige Hinweise auf verlässliche Ausspracheregeln ([ɑ] bei Beeinflussung durch -r- in der Umgebung in *radio*, *Lars*, *kontrastiv „Hansen-[a]“* versus *„Larsen-[ɑ]“*)
- Laute können sich je nach ihrer Umgebung verändern (*bagefter*, *bagdør*).
- Grammatik kann Aussprache beeinflussen (*tage – tager*; *rød – rødt*).
- Gleich geschriebene Wörter können unterschiedliche Aussprache haben (*Hun vil gerne have en have*).
- Unterschiedlich geschriebene Wörter können gleich ausgesprochen werden (*Der står to tog*).
- Es kann Unterschiede zwischen der Aussprache von Einzelwörtern und deren Aussprache in Komposita, im Satz oder in der Phrase geben (*hvad – Hva’ hedder du?*, *medvind – me’ vinden i ryggen*).
- Grammatische Formen sind in gesprochener Sprache im Satz manchmal nicht zu unterscheiden (*Sig det! Kan du sige det på dansk?*).

Möglichkeiten der Unterstützung des Aussprachetrainings im Anfangsunterricht (in den ersten ein bis zwei Lernjahren)

- vorgeschobene, rein mündliche Sprachbegegnungseinheit vor Ausgabe des Lehrwerks

- grundsätzlich gilt: Ausgangspunkt Lautung, Vergleich mit Schreibung (nicht umgekehrt)
- Imitieren (Lehrkraft oder Hörmedien als Modell) durch individuelles Mitsprechen, Nachsprechen und Chorsprechen von Einzelwörtern, Phrasen und Sätzen
- grundlegende Reihenfolge bei der Einführung von Wortschatz und Strukturen beachten: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben
- viel mündlicher Input mit non-verbaler oder mündlichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, zunächst weitgehend ohne schriftliche Stütze (Lehrkraft oder Hörmedien als Modell)
- Hörverstehensübungen mit (komprimierter) Inhaltswiedergabe durch die Schülerinnen und Schüler (Lehrkraft oder Hörmedien als Modell)
- Bearbeitung von Hör- und Hörsehtexten mit dem Fokus auf Aussprache
- ausspracheorientierte Übung vor Präsentationen oder Sprechprüfungen
- lautes Lesen vermeiden zu Gunsten von freier Wiedergabe gelesener Texte und Informationen – lautes Vorlesen von (Lehrbuch-)Texten durch die Schülerinnen und Schüler ist besonders im beginnenden Dänischunterricht für die Aussprache zumeist kontraproduktiv
- Lese-Aufschau-Methode
- korrigierendes Echo
- Einführung und regelmäßige Hinweise auf verlässliche Ausspracheregeln
- mit Reimen arbeiten, Reime finden und ergänzen lassen wie *nej – jeg – sig – maj ...*
- Auswendiglernen von kurzen Dialogen oder Kinderreimen wie *Nede i fru Hansens kælder kan man købe frikadeller, når man køber margarine, må man ikke stå og grine, når man køber æg, må man ikke lave skæg*.
- Zungenbrecher häufig wiederholen: *rødgrød med fløde; bløde, blege bøgeblade; Frugtplukker Petersen plukker frugt med en brugt frugtplukker; Tante Tove tog tidligt toget til Thisted*.
- Beispiele für Prosodie zugänglich machen und üben (insbesondere in Filmen oder Podcasts)
- kognitive Zugänge durch Merkwörter, Regeln und physische Veranschaulichung
- Bewusstmachung von Parallelen von Lauten im Dänischen und im Deutschen

- kontrastive Bewusstmachung von Lautunterschieden innerhalb des Dänischen und zwischen Dänisch und Deutsch
- Umsetzung von Lautung in Schreibung (kann punktuell über Lautschrift thematisiert werden)
- eventuell IPA und abweichende Lautschrift in Wörterbüchern thematisieren

Möglichkeiten der Unterstützung des Aussprachetrainings im fortgeschrittenen Unterricht (nach ein bis zwei Lernjahren und später)

- Lehrkraft und Hörmedien weiterhin als Imitationsmodelle
- Bearbeitung von Hör- und Hörsehtexten unter anderem mit dem Fokus auf Aussprache
- ausspracheorientierte Übung vor Präsentationen oder Sprechprüfungen
- punktueller Einsatz von zumeist von Inhalten losgelösten Ausspracheübungen (mit in Dänemark publiziertem Aussprachematerial in *Print*-, Tonträger- und/oder *Online*-Form).
- Imitation durch sprachliche Begegnungen mit Muttersprachlern (beispielsweise beim Tandemlernen)
- erweiterte kognitive Zugänge durch Regeln und Veranschaulichung oder deren Wiederholung
- eventuell systematische Nutzung von IPA als phonetisches Zeichensystem mit Hinweis auf unterschiedliche und abweichende Darstellung in Wörterbüchern
- Ausspracheübungen nach Lautschrift

Orthografie

Besondere Aufmerksamkeit bei der dänischen Rechtschreibung erfordern

- die Kleinschreibung aller Wortarten mit den Ausnahmen am Satzanfang, in Eigennamen sowie *I* und *De*,
- die Buchstaben *æ* *Æ*, *ø* *Ø* und *å* *Å* in ihrer handschriftlichen Ausführung und in Textverarbeitungsprogrammen.

Zunehmende Sicherheit im Umgang mit der Orthografie unterstützt die Produktion von schriftlichen Texten und kann den Lernenden zudem Schnittstellen von Wortschatz und Grammatik bewusst machen.

Generell sollten Besonderheiten der Orthografie im Vergleich zur Lautung mit dem Ausgangspunkt in der

Aussprache thematisiert werden, nicht andersherum (gesicherte Aussprache beispielsweise von *chocoladelagkage*, *soveværelse* oder *pølsevogn* vor der Schreibung).

Kontrastive Regelmäßigkeit im Vergleich zum Deutschen kann als Lernhilfe genutzt werden (beispielsweise Endung *-i* im Vergleich zur deutschen Endung *-ie* in Fremdwörtern wie in *fantasi*/Fantasie, *kemi*/Chemie, *biologi*/Biologie oder *-k(k)*- im Vergleich zum deutschen *-ck-* wie in *lykke*/Glück, *hæk*/Hecke, *pakke*/packen)

Zum Umgang mit Lese-Rechtschreibschwäche finden sich Hinweise im Kapitel II.6 dieses Leitfadens.

Der Beitrag des Faches Dänisch zur durchgängigen Sprachbildung

„Durchgängige Sprachbildung bezeichnet ein Konzept, wie schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten (= Bildungssprache) im Unterricht aller Fächer vermittelt werden können.“⁴³

Bildungssprache ist dabei so zu verstehen, dass fachliche und alltägliche Themen in eindeutiger und von der Situation unabhängiger Art und Weise, vollständig und in angemessener Form ausgedrückt werden. Für die Eindeutigkeit und die Situationsunabhängigkeit ist Wortschatz, für die angemessene Form besonders Grammatik von Bedeutung. Der lexikalische Ansatz im Dänischunterricht verbindet die beiden Bereiche in der Sprachbetrachtung und fördert Sprachbewusstheit im Hinblick auf Mehrsprachigkeit.

Auch wenn sich das Konzept der durchgängigen Sprachbildung vorwiegend auf die deutsche Sprache im Sachfachunterricht bezieht, trägt auch Unterricht in den modernen Fremdsprachen zur durchgängigen Sprachbildung bei. Im Fach Dänisch ist zudem durch den besonderen Fokus auf Nachbarsprachendidaktik Sprachbildung unter anderem auch im Vergleich zum Deutschen durch folgende Elemente des Unterrichts angelegt:

- Konzentration auf das Register Bildungssprache, allerdings nicht ausschließlich, sondern plus Register Alltagssprache (in Vorbereitung auf deutsch-dänische Schülerbegegnungen) plus in Ansätzen Register Fachsprache (berufs- und studienvorbereitend)

7 Integrative Spracharbeit

- Sprachbewusstheit im Hinblick auf Mehrsprachigkeit in einer grenzüberschreitenden Region mit Parallelen zu Zweitsprachensituationen bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache in Deutschland
- Verbindung von Sprach- und Sachlernen, insbesondere bei der Beschäftigung mit Sachtexten und -themen innerhalb der verschiedenen Themenbereiche mit Ansätzen wie im bilingualen Unterricht (*CLIL: Content and Language Integrated Learning*)
- Lernen an sprachlichen und generischen Modellen
- Fokus auf Wortschatz und Textproduktion mit Bezug auf verschiedene Genrekategorien, besonders bezogen auf *faktagenrer: berettende, beskrivende, informerende, forklarende, instruerende, responderende, argumenterende, komprimerende, evaluerende*
- Lexik-Grammatik-Verbindungen durch *Chunks*
- Sprachmittlung, insbesondere Dänisch – Deutsch
- kontrastive Sprachbetrachtungen Dänisch – Deutsch, Deutsch – Dänisch
- *Stilladsering* mit dem Fokus auf Wortschatz und Strukturen
- Anwendung der Expertenfunktion in der eigenen Sprache beim deutsch-dänischen Tandemlernen

8 Sprachmittlung

Sprachmittlung bezeichnet die sinn-, adressaten- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere und grenzt sich vom Übersetzen ab, das sich in der Regel in schriftlicher Form an alle Inhalte, die Satzstrukturen und die im Original verwendeten stilistischen Mittel hält. Sie grenzt sich ebenfalls vom Dolmetschen ab, das zwar gestrafft, aber doch sehr nahe am Ausgangstext in der Regel gesprochene Sprache in eine andere Sprache überführt.

Sprachmittlung zielt darauf ab, vorgegebenen Kommunikationspartnern einen Text mit für sie wichtigen Informationen aus einem bestimmten Anlass und in einer geforderten Textsorte aus einer Sprache, die sie nicht oder nicht ausreichend verstehen, zu vermitteln. Sprachmittlung lässt sich für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich auf der Basis von authentischem Textmaterial, insbesondere Sach- und Gebrauchstexten, mündlich oder schriftlich und in zwei Richtungen durchführen, von der Fremdsprache ins Deutsche und vom Deutschen in die Fremdsprache.

Sprachmittlung im Dänischunterricht

Im Fach Dänisch ist die Sprachmittlung sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II eine der fünf Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz (siehe FA, Kapitel II.2.1.1 und III.2.1.1). In jeder Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I ist die Sprachmittlung einmal Teil einer Klassenarbeit oder in einem gleichwertigen Leistungsnachweis, in der Sekundarstufe II mindestens einmal im Gesamtverlauf in einer Klassenarbeit oder in einem gleichwertigen Leistungsnachweis. Ab 2021 ist Sprachmittlung vom Deutschen ins Dänische eine der Teilaufgaben im schriftlichen Zentralabitur im Kernfach Dänisch und, wenn vorhanden, im dezentral zu prüfenden Profilmfach Dänisch.

Die Vorbereitung und Übung von Sprachmittlung erfolgt im Unterricht aller Jahrgangsstufen mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad und über die Sprachmittlung vom Dänischen ins Deutsche zur Sprachmittlung vom Deutschen ins Dänische.

Für jede Form der Sprachmittlung ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem Sprachstand über rezeptive Strategien und Arbeitstechniken verfügen:

- globales, detailliertes und selektives Leseverstehen und Hörverstehen
- Anwenden von Markierungs- und Strukturierungstechniken zur schriftlichen Sprachmittlung
- Unterscheidung von wesentlichen und unwesentlichen Informationen, zum Beispiel durch das Erfassen von Kerngehalt, Hauptaussage, Schlüsselwörtern und -aussagen sowie Botschaften
- Zuordnung von wesentlichen Informationen im Hinblick auf die Aufgabenstellung und die Erfassung von Handlungs- oder Argumentationsverhältnissen wie chronologischen oder logischen Abfolgen oder Ursachen und Wirkungen

Durch die Flüchtigkeit des Gehörten und die schnelle Reaktionserwartung erfordert mündliche Sprachmittlung in beide Richtungen in erster Linie Übungsmöglichkeit mit Hinweisen auf Strategien und Techniken zur Umschreibung von fehlendem Wortschatz und zum Überbrücken von Verständnislücken. Es versteht sich von selbst, dass die Sprachmittlungsaufgabe vor dem Hören gestellt wird und von den Schülerinnen und Schülern verstanden sein muss.

Für die schriftliche Sprachmittlung vom Dänischen ins Deutsche ist bei der Textproduktion auf folgendes zu achten:

- Techniken des stichwortartigen und strukturierten Notierens von Informationen
- Aufnehmen der Elemente der Aufgabenstellung in die deutsche Ausarbeitung
- Überführen von festgehaltenen Informationen in präsentablen Text
- Textaufbau und -struktur
- präzises Formulieren auf Deutsch (durchgängige Sprachbildung)
- je nach Situation im schriftlichen Bereich punktuell Einsatz zweisprachiger Wörterbücher oder bewusster Verzicht darauf, um das Verstehen aus dem Kontext zu fördern und nachzuweisen

8 Sprachmittlung

Für die schriftliche Sprachmittlung vom Deutschen ins Dänische müssen Schülerinnen und Schüler sprachstandsge­mäß über produktive Strategien des Fremdsprachenlernens verfügen:

- Überführen von stichwortartig und strukturiert festgehaltenen gelesenen oder gehörten Informationen ins Dänische
- Aufnehmen der Elemente der Aufgabenstellung in die dänische Ausarbeitung
- Techniken zum Umschreiben von unbekanntem Wortschatz
- Verwenden von Konnektoren, insbesondere Bilden von Satzgefügen mit Konjunktionen und Relativpronomen
- genreorientierte Umsetzung der Aufgabenstellung
- Korrektur eigener Ausführungen, zum Beispiel durch punktuelle Nutzung einsprachiger Wörterbücher oder bewusster Verzicht darauf, um zum Beispiel das Umschreiben von unbekanntem Wortschatz zu trainieren und nachzuweisen

Für das Üben von mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung im Unterricht bieten sich verschiedene Verfahren an.

Mögliche Vorübungen:

- Finden von Themen- und Funktionswortschatz in beiden Sprachen mit Hilfe von ein- und zweisprachigen (*Online-*)Wörterbüchern und Synonymverzeichnissen
- Rezeption von Erklärungen in einsprachigen Wörterbüchern
- Sammeln von Wortarten zur gleichen Wortfamilie
- Umsetzen von Kommunikationsabsichten wie Definieren und Beschreiben mit Adjektiven und/oder Relativsätzen, Kategorisieren durch Ober- und Unterbegriffe, Vergleichen, Paraphrasieren, Verwenden von Synonymen, Umformen von direkter in indirekte Rede, auch in spielerischer Form⁴⁴:

Mit zu ziehenden verdeckten Kärtchen erklären und umschreiben die Schülerinnen und Schüler einander in Partner- oder Gruppenarbeit kulturrelevante deutsche Begriffe und Redewendungen auf Dänisch. Der Begriff darf weder auf Deutsch noch (wenn vorhanden) auf Dänisch fallen. Wer den genauen deutschen Begriff errät, erhält das Kärtchen (siehe Vorschläge am Ende dieses Kapitels zur Sprachmittlung).

- Sammlung genrespezifischer Satzanfänge und *Chunks* (*faktagenrer*, insbesondere *informierende*, *komprimierende*, *forklarende*, *instruierende*)
- Vereinfachen von gelesenen oder gehörten Sätzen
- Finden von Kernaussagen, Appellen und Botschaften in einem Text (durch Höraufträge, Leseaufträge, ohne dass alles verstanden werden muss)
- Untersuchung verschiedener Aufgabenstellungen für Sprachmittlung hinsichtlich ihrer inhaltlichen Zielsetzung, ihrer Adressatenbezüge, ihrer situativen Einbettung und ihrer Textsortenerfordernisse⁴⁵ (siehe Vorschläge am Ende dieses Kapitels zur Sprachmittlung)
- Perspektivenwechsel auf einen Adressaten mit fremdkulturellem Hintergrund und Finden von Informationen in einem Text, die erklärt werden müssen
- schnelles und spontanes Zusammenfassen von Passagen gehörter oder gelesener Texte, ohne dass eine Textvorlage zur Verfügung steht
- zweisprachig abgewandeltes Dictogloss oder Laufdiktat
- *indholdsreferat*, *resumé* (auf fortgeschrittenem Niveau)

Möglichkeiten der sukzessiven Hinführung zur eigenständigen Sprachmittlung:

- Die Lernenden bekommen einen deutschen und einen dänischen Text schriftlich vorgelegt, die thematisch verwandt sind. Sie sammeln Vokabeln und *Chunks*, die sie im dänischen Text als Quelle für Wortschatz für wichtig erachten, um den deutschsprachigen Text sprachmittelfähig ins Dänische zu überführen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln gemeinsam mit der Lehrkraft auf der Basis des Textes einen passenden Anlass für die Sprachmittlung, den Adressaten und eine Textsorte, in der die Sprachmittlung ihren Platz findet. Der Zeitpunkt des Weglegens des dänischen Textes bei der Durchführung der deutsch-dänischen Sprachmittlung kann variieren. *Stilladsering* sollte je nach Bedarf und Sprachstand zur Verfügung gestellt werden (beispielsweise durch Modelltexte für Textsorten, Satz-, Struktur- Wortschatzbeispiele, Konnektoren, Checklisten).
- Auch Sprachmittlung kann nach dem Beispiel für die genreorientierte Textproduktion auf der Basis von Rezeption in Anlehnung an das Modell des *Teaching-Learning-Cycle* über die Dekonstruktion eines Modells, die gemeinsame Erarbeitung eines adäquaten Textes

nach den gefundenen Kriterien bis zur selbständigen Durchführung von Sprachmittlung nach Kriterien des Erwartungshorizontes erfolgen (vgl. Kapitel 6 zur Genreorientierung in diesem Leitfaden).

- Ein Erwartungshorizont mit der Erklärung der geforderten umzusetzenden Elemente und den Bewertungskriterien dient der Orientierung und der Transparenz für die Schülerinnen und Schüler.
- Die Lernenden bekommen zum schriftlichen Übungszweck, auch im Hinblick auf einen anstehenden Leistungsnachweis, einen dänischen oder deutschen Text vorgelegt, den sie alleine, paarweise oder in Kleingruppen sprachmitteln bearbeiten. Diesem Text können Vokabelerklärungen oder dänische Vokabelhinweise beigelegt sein. Denkbar ist aber ebenso der Verzicht auf jede lexikalische Hilfestellung. Bei der Auswertung der Produkte sollten insbesondere Fragen zum Verfahren intensiv geklärt werden.
- Die Aufgabenstellung für eine Sprachmittlungsaufgabe in beide Richtungen kann auf Deutsch oder auf Dänisch gestellt sein. Aufgabenstellungen in der Sprache der von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Textproduktion enthaltenen schülerfreundliche Hilfestellungen durch das Nennen der Adressaten, der Situation und eventuell inhaltlicher Informationen in der entsprechenden Sprache.

Mögliche Adressaten und situative Einbettungen

Sprachmittlung ist in der Regel als Simulation angelegt. Die Thematik kann sich auf Sachverhalte in Dänemark, Deutschland, Schleswig-Holstein, in den grenzüberschreitenden deutsch-dänischen Regionen, innerhalb der deutschen oder dänischen Minderheit oder auf Sachverhalte von globalem oder allgemein menschlichem Interesse beziehen. Im Nachbarsprachenkontext bieten sich besonders Kontexte an, die grenzüberschreitend von Bedeutung sind, wie

- einem Touristen helfen Informationen zu verstehen
- Austauschpartnern in Dänemark, Freunden oder Familienmitgliedern Inhalte vermitteln
- Telefongespräche, Meldungen, Kommentare weiterleiten
- als Austauschschülerin oder -schüler an einer Schule in Dänemark für die dortige Schülerzeitung oder *Homepage* Inhalte oder Argumentationen aus deutschen Medien auf Dänisch vermitteln

- als Praktikantin oder Praktikant in einem Unternehmen (zum Beispiel Zeitung, Verlag, Ferienlager, Naturpark) in Dänemark oder Schleswig-Holstein Sprachmittlung übernehmen
- jemandem die Inhalte einer Stellungsannonce vermitteln
- einem Tandempartner Informationen aus einer Quelle vermitteln, die dieser für ein Referat im Fach Dänisch oder Deutsch braucht
- bei der Erstellung eines eigenen Produktes (Referate, Diskussionsbeitrag) für den Dänischunterricht einen deutschsprachigen Text als Quelle/Ausgangsbasis nutzen
- fächerübergreifend dänische Texte zur Erstellung eines Projektbeitrags in der eigenen Schule nutzen

Mögliche Textsorten als Ausgangstexte

- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel
- Diskussionen aus Internetforen und *Blogs*
- Kommentare, Reden
- geschäftliche Korrespondenz, Ausschreibungen
- Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen, Broschüren
- persönliche Botschaften
- Hörtexte wie Durchsagen, Wetterbericht, Nachrichten
- Interviews in gesprochener oder geschriebener Form
- Filmauszüge
- geeignete Auszüge aus literarischen Texten

8 Sprachmittlung

Mögliche deutsche Begriffe zur Erklärung auf Dänisch (Spiel mit verdeckten Kärtchen)

ein Brett vor dem Kopf haben	Leserate	Haltewunschtafte	Wollmäuse
den Ball flachhalten	Schultüte	mit etwas auf die Nase fallen	keinen Bock haben
Vollpfosten	grenzwertig	Genau!	Das kannst du knicken!
mit Pauken und Trompeten durchfallen	Frauenparkplatz	Krass!	Pferdeäpfel

Mögliche Übung zur Erfassung von Intentionen in Aufgabenstellungen zur Sprachmittlung

	<i>Hvilke informationer skal du især fokusere på i teksten?</i>	<i>Hvad slags tekst skal du producere?</i>	<i>Hvem er adressaten?</i>	<i>Hvad er situationen?</i>
<i>Kig i den tyske folder og forklar en dansk turist, der spørger dig, hvad han kan lave her i området.</i>				
<i>Beskriv i en e-mail til en tysk ven, hvilke informationer i DSBs aktuelle takst- og rejseinformation er vigtige for ham, fordi han vil rejse til København.</i>				
<i>Lyt til det tyske filmudklip og forklar din danske udvekslingselev, hvorfor personerne skændtes og hvad de til sidst blev enige om.</i>				
<i>Du er i praktik i et tysk firma og bliver bedt om at skrive ned, hvilket tilbud et dansk firma har sendt dem i en mail plus vedlagt dokument.</i>				
<i>Tag interviewet med den tyske forfatter som udgangspunkt til en boganmeldelse, som du skal præsentere i danskundervisningen.</i>				

9 Nachbarsprachendidaktik

Dänischunterricht im Sinne einer regional verankerten Nachbarsprachendidaktik bereitet auf grenzüberschreitende Kontakte und ein Leben mit grenzüberschreitenden Bezügen vor. Sprachhandlungskompetenz verbunden mit Inhalten und dem Nachdenken über Sprache stehen im Vordergrund. Dabei werden Kenntnisse über historisch-kulturelle Wechselbeziehungen zwischen Dänemark und Deutschland vermittelt, die dem Verständnis gegenwärtiger regionaler und nationaler Gegebenheiten und dem Ausbau gegenseitiger Achtung und Toleranz im ganz konkreten Alltag dienen.

Grenzüberschreitende Kontakte in der Region Sønderjylland-Schleswig und in der Fehmarnbelt-Region, zwischen Schleswig-Holstein und Syddanmark, zwischen Kiel und Kopenhagen sowie zwischen Deutschland und Dänemark in wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen sind heute vielfältig vorhanden, gewollt und angestrebt, was einen hohen Bedarf an nachbarsprachlicher Kompetenz schafft.

Nachbarsprachendidaktik fördert die Identifikation mit der Region über die Grenze hinweg. Hierzu haben bereits zweisprachige gedruckte und elektronische Materialien beigetragen, die von verschiedenen Institutionen beiderseits der Grenze in Kooperation erarbeitet wurden.⁴⁶ Es ergeben sich für Schülerinnen und Schüler nicht nur Chancen auf intensive grenzüberschreitende Kontakte, sie erhalten über das Erlernen der Nachbarsprache auch Zugänge zu Möglichkeiten der Mitgestaltung im grenzüberschreitenden, sich dynamisch entwickelnden Kultur- und Wirtschaftsraum.

Gesellschaftliches Leben, berufsbezogene Besonderheiten, kulturelle Vielfalt, Literatur und Medienlandschaft des Nachbarlandes lassen sich tiefergehend in Verbindung mit dem Erlernen der Nachbarsprache erschließen als es mit Englisch oder Deutsch möglich ist. Dies ist vielleicht am anschaulichsten zu beschreiben mit dem Slogan: „Mit Englisch kommt man durch, mit Dänisch kommt man weiter.“⁴⁷

Unter anderem auch inspiriert von Elementen der Nachbarsprachendidaktik, wie sie in Deutschland an den Grenzen zu Ländern mit anderen Sprachen definiert wird, orientiert sich die im Aufbau befindliche und sich entwickelnde Nachbarsprachendidaktik für das Fach Dänisch an folgenden Eckpunkten:

Authentizität

Viele Schülerinnen und Schüler, besonders im grenznahen Bereich, haben durch ihre Lebensumstände Vorkenntnisse in der Nachbarsprache oder Kontakte zum Nachbarland. Es gibt zweisprachige Elternhäuser, im Nachbarland lebende Verwandte, Grenzpendler in der Familie, Ausbildungen im Nachbarland, Freunde oder Nachbarn aus der Minderheitsbevölkerung, schulische Kontakte nach Dänemark, sportliche Interessen mit Teilnahme an Turnieren im Nachbarland, häufige Reisen ins Nachbarland und viele andere Beziehungen. Die unterschiedlichen Vor- oder Begleiterfahrungen der Schülerinnen und Schüler gilt es zur Förderung transkultureller Bewusstheit sprachlich und kulturell in den Unterricht einzubeziehen.

Lernerautonomie

Die bei Schülerinnen und Schülern individuell unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeit des „Sprachbades“ in der wirklichen Welt beeinflusst das Sprachenlernen im Klassenzimmer. Autonome Lernformen mit individuellen und kooperativen Komponenten unterstützen im Dänischunterricht gezielt und differenzierend unterschiedliche Lernstände innerhalb einer Klasse und initiieren eigenständiges Lernen in Phasen ohne deutlichen Einfluss der Lehrkraft. Die Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler an autonome Lernformen bietet gleichzeitig eine gute Basis für das Lernen in Kooperation mit Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite der Grenze, die Deutsch lernen.

Schülerbegegnungen mit Gegenseitigkeitsprinzip

Beim Lernen und Lehren der Nachbarsprache besteht ein vielfältig wahrnehmbarer, naheliegender und nutzbarer Sprachkontakt zwischen der Ausgangssprache Deutsch und der Nachbarsprache Dänisch. Dabei ergeben sich Möglichkeiten des Lernens der jeweiligen Nachbarsprache durch die Kooperation von Partnern auf beiden Seiten

der Grenze. Seit vielen Jahren führen Dänischlehrkräfte mit ihren Klassen Schülerbegegnungen und Austauschprojekte zwischen schleswig-holsteinischen Schulen und Schulen in Dänemark durch. Dies geschieht teilweise in Eigenregie der Schulen oder unterstützt durch Projekte und Fördermittel, besonders in den grenzüberschreitenden Regionen, aber auch zwischen Schulen in ganz Schleswig-Holstein und ganz Dänemark. Teilbereiche des Dänischunterrichts bereiten daher gezielt auf Schülerbegegnungen vor.

Zu Beginn einer Schülerbegegnung sind deutsch-dänische Eisbrecherübungen⁴⁸ hilfreich und häufig notwendig, um die Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch zu bringen und auf die gemeinsame Zeit einzustimmen.

Projektorientiertes Lernen während der Zeit des Schüleraustausches kann vielfältig ausgestaltet werden. Ein Austauschthema schafft Zusammenhang und fördert häufig auch das Engagement der Schülerinnen und Schüler. Im Schüleraustausch entstehende Produkte haben zumeist nachhaltige Auswirkungen auch auf den anschließenden Unterricht.

Aufgaben

- zweisprachige Bildbeschreibungen zum Austauschthema zur Einstimmung und Erzeugen von Wortschatzbedarf
- Wortschatzsammlung (am Bedarf orientiert, individuell oder gemeinsam)
- Austauschwörterbuch (am Thema orientiert, gemeinsam)
- Austauschstagebuch (zum Thema des Austausches mit deutschen und dänischen Schülerbeiträgen zu den einzelnen Programmpunkten)
- *Blogs*, Einträge auf *Homepages* (nach Möglichkeiten und Maßgaben für das digitale Lernen in den beiden Ländern und den Schulen)

Bereits im Anfangsunterricht können Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch kommen, indem sie einander bei einfachen Sachverhalten sprachlich unterstützen, beispielsweise bei einer Stadtbegehung in Dänemark oder mithilfe eines Stadtplans. Dasselbe gilt dann auf Deutsch in einer deutschen Stadt. Sie sollten dabei durch Aufgaben unterstützt werden wie folgender:

En bytur i Tønder	
<i>Find 7 steder i Tønder (butikker, forretninger, kontorer, organisationer, institutioner, seværdigheder)</i>	
Hvad hedder de?	Hvad kan man købe, lave, få, se ... der?
<p>1.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	<p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p> <p>d. _____</p>
<p>2.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	<p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p> <p>d. _____</p>
...	

Sprachlich-kultureller Austausch ist mit geeigneten Aufgabenstellungen⁴⁹ auf allen sprachlichen Niveaus möglich

(dieselbe Aufgabe auf Deutsch dann entsprechend für die dänischen Partner) wie in folgendem Beispiel:

Spørg din danske partner på dansk, hvordan hendes/hans personlige hverdag ser ud.

Notér danske gloser og chunks, der beskriver din partners hverdag. Byt roller efter 5 minutter.

Vær forberedt på bagefter at præsentere din partners hverdag på dansk.

Präsentationen (vorwiegend Sprechen)

Bei der Präsentation ist darauf zu achten, dass jede Schülerin und jeder Schüler vorwiegend in der Nachbarsprache spricht. Zweisprachig präsentiert werden können Produkte wie

- Plakate als Collagen oder in digitaler Form
- gemeinsam geschriebene Zeitungsartikel zumeist in digitaler Form
- Broschüren
- Reden
- Interviews
- Filme und Tonaufnahmen (wie Kurzfilm, Nachrichten, Dokumentation)

Umsetzung von kreativen Aufgaben wie in folgendem Beispiel: „Erfindet eine Einrichtung, die Dänen und Deutsche in Kontakt zu einander bringen könnte. Erarbeitet ein Produkt, das die Idee vorstellt. Sowohl Dänen als auch Deutsche sollen das Produkt verstehen“.

Einsprachigkeit/Zweisprachigkeit

Obwohl der Dänischunterricht auf allen Stufen grundsätzlich einsprachig auf Dänisch durchgeführt wird, ist Zweisprachigkeit in abgegrenzten Phasen gezielter Vorbereitung von Begegnungssituationen hilfreich und wird in deutsch-dänischen Begegnungsphasen bewusst intendiert und initiiert. Sprachmittlung kann auf Tandemlernen vorbereiten. Sprachliche oder kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede können auch schon auf einem niedrigen nachbarsprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden.

Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz

(siehe FA, Kap. II.2.2 und III.2.2.)

Grenzüberschreitende Handlungsfähigkeit in einer mehrsprachigen Region setzt neben Wissen über die Kulturen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in besonderem Maße Verstehen, Empathie und Handlungsfähigkeit auf der Basis von Respekt im Umgang miteinander voraus. Dänischunterricht bezieht in Verbindung mit dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen ein weites Spektrum historischer und aktueller Gegebenheiten ein. Die Grundlage für interkulturelle Kompetenz bilden exemplarische Kenntnisse über Dänemark, die grenzüberschreitenden Regionen, politische Zusammenarbeit zwischen den zwei europäischen Ländern beziehungsweise zwischen dem Bundesland Schleswig-Holstein und Dänemark oder Teilen von Dänemark sowie über die Minderheiten nördlich und südlich der Grenze (siehe Themenbereiche).

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz soll Schülerinnen und Schüler mit dem Lernen der Nachbarsprache zu grenzüberschreitender Handlungsfähigkeit verhelfen. Sie sind jedoch nicht immer frei von stereotypem Denken, das es gilt zu enttarnen. Stereotype lassen sich in ihrer Klischeehaftigkeit und im Verhältnis zu Vorurteilen aufdecken. Dies geschieht im Bedarfsfall durch angeleitete Übungen, die sich zum Beispiel auf unterschiedlichste Lebensweisen in Dänemark und/oder Parallelen im grenzüberschreitenden deutsch-dänischen Miteinander beziehen. Stereotype (auf beiden Seiten der Grenze) werden häufig am besten durch die reale Begegnung mit dänischen Gleichaltrigen aufgedeckt und können mit dem gebotenen Respekt als Konstrukte erläutert werden. Ste-

reotype sollten angeleitet von Schülerinnen und Schülern als in Köpfen existierend erkannt werden, aber keinesfalls im Unterricht in irgendeiner Form vermittelt werden.

Transkulturelle Bewusstheit

Zum Konzept des transkulturellen Lernens, dass sich zumeist auf Globalisierungstendenzen und Migration bezieht, sind spezifische didaktische Konzeptionen und Trainingsmethoden noch kaum verfügbar.⁵⁰ Eine Übertragbarkeit auf nachbarsprachendidaktische Situationen liegt jedoch auf der Hand. Es gilt insbesondere, Schülerinnen und Schüler an Aspekte der kulturellen Nähe heranzuführen und einen Prozess der Bewusstmachung herbeizuführen.

Im Unterschied zu einem früher angenommenen Kugelmodell für Kulturen ohne Überlappungsmöglichkeit, gibt es heute transkulturelle Ansätze mit vielen Berührungsflecken:

„Zeitgenössische Kulturen sind extern denkbar stark miteinander verbunden und verflochten. Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen von einst (der vorgeblichen Nationalkulturen), sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen. Die Lebensform eines Ökonomen, eines Wissenschaftlers oder eines Journalisten ist nicht mehr einfach deutsch oder französisch, sondern – wenn schon – europäisch oder global geprägt. Und intern sind zeitgenössische Kulturen weithin durch Hybridisierung gekennzeichnet. Für jedes Land sind die kulturellen Gehalte anderer Länder tendenziell zu Binnengehalten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information [...]“.⁵¹

Hieraus ergeben sich für das interkulturelle Lernen neue Modelle, die es im Dänischunterricht umzusetzen gilt.⁵² Im deutsch-dänischen Kontext treten neben der Behandlung von sprachlichen und kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden im Vergleich der zwei europäischen Sprachen und Länder im nachbarsprachlich ausgerichteten Unterricht auch regionale grenzüberschreitende Berührungsflecken, Überlappungen und Gemeinsamkeiten in den Vordergrund. Die Förderung von kontrastivem Sprachwis-

sen und interkultureller Kompetenz wird im Dänischunterricht mit dem Aufbau transkultureller Bewusstheit ergänzt, indem besonders auf vorhandene grenzüberschreitende Aktivitäten und Gemeinsamkeiten sprachlicher und kultureller Art hingewiesen wird.⁵³

Ein sprachliches Beispiel ist die Anwendung von dänischer Syntax im grenznahen Deutsch: „Wir müssen sehen und kriegen das geregelt.“ Die Verwendung des „und“ plus Infinitiv beruht hier auf der Verwechslung der lautlich gleichen dänischen Wörter „at“ („zu“ als Infinitivpartikel) und „og“ („und“), die ins Deutsche übertragen wird. Beispiele für die Übernahme von Wortschatz sind die direkte Übersetzung „Kinder passen“ („*passe børn*“ für „Kinder betreuen“) oder „Was sollst du heute Nachmittag?“ („*Hvad skal du i eftermiddag?*“ für „Was hast du heute Nachmittag vor?“) aus dem Dänischen oder die in Sønderjylland geschaffene deutsch-dänische Kreation „*brødtorte*“ (für „*rugbrødsbagage*“).

Transkulturelle Bezüge sind in den vorhandenen und ohnehin schon auf beiden Seiten der Grenze mehrsprachigen Kulturen (mit Dänisch, Deutsch, Sønderjysk, Niederdeutsch und an der Westküste Friesisch) facettenreich mit vielen kulturellen Gemeinsamkeiten und Überlappungen zu finden. Im Großen finden sich Anknüpfungspunkte in der deutsch-dänischen Zusammenarbeit in der grenzüberschreitenden Region Sønderjylland-Schleswig und in der Fehmarnbeltregion sowie beispielsweise durch das grenzüberschreitende UNESCO-Weltkulturerbe Wattenmeer, im Kleinen zum Beispiel durch die in beiden Ländern stattfindenden Ringreiterwettbewerbe oder die Übernahme der Schultüte durch die Schulen der dänischen Minderheit in Deutschland.

Wenn zu einer Lerngruppe Schülerinnen und Schüler mit Erst- oder Zweitsprache Dänisch oder außerschulisch erworbenen Dänischkenntnissen gehören, kann diese Situation für den Aufbau von transkultureller Bewusstheit im Dänischunterricht genutzt werden. Hier zeigen Erfahrungen allerdings ein weites Spektrum an Kompetenzen. Es gibt Schülerinnen und Schüler mit Dänisch auf muttersprachlichem Niveau in mündlicher und schriftlicher Sprache, auf einem hohen mündlichen Niveau, aber kaum mit

schriftlichen Kenntnissen oder auf insgesamt mittlerem Niveau, das sich jedoch erheblich von dem der Klasse unterscheidet. Man hat es bei mehreren Schülerinnen und Schülern mit Vorkenntnissen dann gegebenenfalls im Unterricht mit Dänisch als Muttersprache, Minderheitensprache, Zweitsprache, Nachbarsprache und Fremdsprache zu tun. Schon diese Tatsache zeigt die vielfältigen Bezüge durch die Nähe zum Zielsprachenland. Differenzierung stellt in solchen Fällen eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft dar, aber eben auch die Chance, transkulturelle Bewusstheit durch authentische Begegnungen direkt und durchgängig im eigenen Unterricht zu fördern.

Folgende methodische Vorgehensweisen bieten sich je nach Vorkenntnissen der betreffenden Schülerinnen und Schüler und pädagogisch-sozialen Erfordernissen mit erforderlichem Augenmaß für sie selbst und zur Förderung der gesamten Klasse an:⁵⁴

- Wahrnehmung und Wertschätzung der Expertenfunktion für Sprache und Bereiche der Kultur (mit den Schülerinnen und Schülern selbst und mit der Klasse besprochen)
- Schaffen von Gelegenheiten zum Einbringen von Erfahrungen im Hinblick auf Dänemark und/oder grenzüberschreitende Bezüge durch die betreffenden Schülerinnen und Schüler je nach Sprachstand der Klasse
- Nutzung des sprachlichen Modells (insbesondere Aussprache und Intonation) bei vorzulesenden oder vorzutragenden Elementen des Unterrichts
- insgesamt wechselnde Gruppenzusammensetzung bei Dialogen oder Rollenspielen in der Klasse
- differenzierte Aufgabenstellungen zum in der Klasse gleichen oder etwas erweiterten authentischen Material nach dem Prinzip *„Tilpas opgaverne og ikke nødvendigtvis materialet til elevernes evner“*
- insgesamt offene Aufgabenstellungen mit inhaltsbezogenen Differenzierungsmöglichkeiten und kreativen Erweiterungsmöglichkeiten
- Einbindung selbständiger Arbeitsphasen für die betreffenden Schülerinnen und Schüler mit abgestimmten Anforderungsniveau und Präsentation vor der ganzen Klasse mit eigener Erstellung von Höraufträgen
- Moderation von Diskussionen durch die betreffenden Schülerinnen und Schüler
- Einsatz der betreffenden Schülerinnen und Schüler zur

Leitung von Diskussionsgruppen mit wechselnder Besetzung in Phasen des Unterrichts (wenn möglich räumlich getrennt) mit klarem Diskussionsauftrag und Präsentation durch die anderen Gruppenmitglieder im Anschluss

- Einsatz der betreffenden Schülerinnen und Schüler als „wandelndes Wörterbuch“ für Paraphrasierungen, Synonyme, Antonyme in speziellen Phasen des Unterrichts
- Einsatz der betreffenden Schülerinnen und Schüler als „Assistenzlehrkräfte“ zur Fehlerprophylaxe, vor allem bei schriftlicher Produktion und Sprachmittlung, nach eigener fertiggestellter Textproduktion

In der Regel sind jedoch der Umgang mit Genrekategorien und Textsorten, die Teilkompetenz Schreiben insgesamt sowie Orthografie die Bereiche, in denen die betreffenden Schülerinnen und Schüler so differenziert wie alle anderen gefördert werden müssen. Schülerinnen und Schüler, die Dänisch vorwiegend im mündlichen Bereich auf hohem Niveau beherrschen, kann eine zur Verfügung gestellte einsprachige und zweisprachige dänische Grammatik helfen, ihr Sprachkönnen mit Wissen über Strukturen und die im Unterricht verwendeten Fachbegriffe zu ergänzen.

Berufsorientierung

Mit zunehmender sprachlicher und interkultureller Kompetenz können sich sowohl der persönliche Aktionsradius als auch die (Zukunfts-)Perspektiven der Lernenden innerhalb ihrer grenznahen Lebenswelt erweitern. Die Beschäftigung mit Alltagsthemen und -sprache sowie Berufsorientierung im Hinblick auf Ausbildungen und Arbeitsmöglichkeiten in Schleswig-Holstein und Dänemark, die dänische Sprachkenntnisse erfordern, haben daher einen wesentlichen Platz im Dänischunterricht. Dazu gehören je nach Altersstufe Informationen über Berufsbilder oder Studiengänge in Dänemark, (digitales) Bewerbungsschreiben und Lebenslauf auf Dänisch, Simulationen von Vorstellungsgesprächen und berufsbezogene mündliche wie schriftliche Kommunikation.

Inhaltliche und methodische Unterstützung

Möglichkeiten, die nachbarsprachendidaktischen Eckpunkte zu unterstützen, bieten folgende Aktivitäten:

- Sammeln von individuellem Bedarfsvokabular zur mündlichen und schriftlichen Textproduktion

- kontinuierliches Sammeln und Sortieren von sprachlichem Material in einer *sprogmappe*
- Portfolio-Arbeit
- Führen eines Lerntagebuchs auf Dänisch
- Sprachmittlung
- *Small Talk*
- spontane Rollenspiele
- Sammeln von transparenten Wörtern (Fremdwörter oder Wörter mit ähnlichen Entsprechungen in verwandten Sprachen (*banan*/Banane, *elefant*/Elefant, *information*/Information))
- Sammeln von sogenannten „falschen Freunden“, die sich in den zwei Sprachen ähneln, aber nicht oder nicht nur die gleiche Bedeutung haben (*forære*/verehren, *pædagog*/Pädagoge, *kind*/Kind, *kvalme*/Qualm, *bakke*/backen; *frakke*/Frack, *øl*/Öl)
- Tandemlernen im deutsch-dänischen Schüleraustausch (Präsenztandem, *face-to-face*-Tandem)
- Tandemlernen mit einem oder mehreren dänischen Partnern über Medien (Distanztandem, e-Tandem)

Zum Tandemlernen siehe Kapitel II.9 dieses Leitfadens.

Verbindung von Unterricht und Schüleraustausch

Zur Begleitung eines Schüleraustausches über einen längeren Zeitraum bieten sich umfangreichere Vorhaben mit Phasen der Vorbereitung im Unterricht vor dem Austausch, der Durchführung im Austausch, der Auswertung im oder nach dem Austausch und der Besprechung im Unterricht nach dem Austausch an.

Ein solches Vorhaben wäre beispielsweise insbesondere zur Förderung des Hörverstehens das sogenannte *Narrow Listening*⁵⁵. Im Gegensatz zu den weit gestreuten Themen des Fremdsprachenunterrichts beim Hörverstehen kommt *Narrow Listening* dem Nachbarsprachenlernen sehr entgegen.

Narrow Listening als offene Lernform kann im deutsch-dänischen Schüleraustausch folgende Schritte enthalten:

- Schülerinnen und Schüler sammeln im Unterricht in der Nachbarsprache Interviewfragen (und damit schon ersten Wortschatz) zu einem Thema, das sie persönlich besonders interessiert. (Sportart, Musikrichtung, Essen,

Freizeitbeschäftigung, ...). Sie können sich auch auf mehrere Themen vorbereiten.

- Die Lehrkraft kann hier korrigierend eingreifend, so dass die Fragen später korrekt gestellt werden können.
- Die dänischen Fragen werden in gut lesbarer Form zu Papier gebracht, damit sie verschiedenen muttersprachlichen Interviewpartnern zur Einstimmung vorgelegt werden, die dann zunächst überlegen können, was sie sagen wollen, und wenn nötig Stichwörter notieren können.
- Mit einem Aufnahmegerät oder dem Mobiltelefon führen die Schülerinnen und Schüler auf der Basis ihrer Fragen Interviews mit mehreren Muttersprachlern zum selben Thema während des Schüleraustausches durch.
- Diese Aufnahmen hören die Schülerinnen und Schüler sich nach Belieben immer wieder an, wobei das Ziel ist, das Hörverstehen und die eigene Sprechfertigkeit kontinuierlich zu verbessern und sich an Alltagsdänisch zu gewöhnen.
- Die Hörtexte können optional mit selbst gesuchten Lesetexten zum Thema ergänzt werden (Internet). Die Ergebnisse der Interviews können inhaltlich, statistisch oder sprachlich ausgewertet, wiedergegeben oder analysiert werden.
- Die Präsentation der Erkenntnisse durch die Interviews können wieder in den Dänischunterricht in der Schule nach dem Schüleraustausch eingehen.

10 Tandemlernen

Wenn deutsche und dänische Schülerinnen und Schüler, die ihre jeweilige Nachbarsprache lernen, zum sogenannten Tandemlernen während einer ein- oder mehrtägigen Schülerbegegnung zusammenkommen, werden sie in der Regel angeleitet, Wortschatz und Strukturen zu sammeln und damit in beiden Sprachen zu arbeiten. Sie produzieren mündliche oder schriftliche Texte und präsentieren diese oder ihre Arbeitsergebnisse in der jeweiligen Nachbarsprache mit der vorbereitenden Hilfe der Tandempartner. Dabei ist häufig zu erleben, dass sie sehr schnell nach einer Impuls-Aufgabe in ein wirkliches Gespräch einsteigen. Es geht dabei nicht um perfektes Sprechen der Nachbarsprache, aber sie haben gleichaltrige sprachliche Experten als Gegenüber, denen Wortwahl, Grammatik, Aussprache oder Orthografie merkwürdig oder nicht richtig vorkommen, und die dann nachfragen, helfen und verbessern. Dabei handeln sie in beiden Sprachen Bedeutungen aus. Damit sind die Lernenden bereits in einer Begegnungssituation, die sie in der Zukunft in der grenzüberschreitenden Region erwarten könnte.

Autonomes Sprachenlernen im Tandem⁵⁶ ist ursprünglich an Universitäten für 1:1-Lernsituationen entwickelt worden und setzt auf reife und autonom lernende Studierende mit zwei verschiedenen Muttersprachen, die einander 1:1 über das Gegenseitigkeitsprinzip und mit Hilfe authentischer Materialien und darauf abgestimmten Aufgaben in beiden Sprachen kontinuierlich helfen, die jeweils andere Sprache zu lernen. Die Bezeichnung Tandemlernen weist darauf hin, dass Lernende sich mit gemeinsamer Kraftanstrengung vorwärtsbewegen. Das grundlegende Prinzip lässt sich auch etwas modifiziert im schulischen Kontext⁵⁷ mit Kleingruppen innerhalb jeweils einer deutschen und einer dänischen Klasse anwenden. Die Unterschiede liegen vor allem in der Anzahl der interagierenden Lernpartner und der Erweiterung des individuellen Tandemlernens um Präsentationen vor einer größeren Gruppe oder vor den zwei Gesamtklassen, die zum Tandemlernen zusammenkommen.

Es ist zu berücksichtigen, dass bei Schülerbegegnungen von einer dänischen und einer deutschen Klasse zumeist eine

sehr große Gesamtgruppe entsteht, dass sich durch unterschiedliche Klassengrößen nur in seltenen Fällen 1:1-Konstellationen herstellen lassen, dass der Sprachstand der Klassen sehr unterschiedlich ausfallen kann, dass Schülerinnen und Schüler zumeist ausführliche Anleitung und Hilfestellung benötigen, um in Ansätzen autonom zu lernen, und dass Schülerbegegnungen zumeist einen sehr begrenzten Zeitraum umfassen. Dennoch haben sich Tandemelemente als wertvolle Bestandteile einer Schülerbegegnung oder im Schüleraustausch erwiesen, weil die Lernenden in diesen Phasen mit beiden Sprachen intensiv sprachlich und inhaltlich arbeiten können. Dies setzt voraus, dass sie im Unterricht im eigenen Land von den Lehrkräften auf die Tandemsituation vorbereitet werden und sich ihrer doppelten Rolle als Lernende der Nachbarsprache und als Helfende in ihrer muttersprachlichen Expertenfunktion bewusst sind und an den Umgang mit *Chunks* beim Lernen der Nachbarsprache gewöhnt sind. Sprachmittlung im vorbereitenden Unterricht gibt sprachliche Mittel an die Hand und erzeugt gleichzeitig bei den Schülerinnen und Schülern individuellen Bedarf an Redemitteln, der auch über Ideen in der eigenen Sprache entstehen kann. Die Aufnahme von Tandeminhalten im nachfolgenden Unterricht kann sprachliche Kenntnisse vertiefen und verbessern und führt in die fremdsprachliche Einsprachigkeit zurück.

Face-to-face-Tandem (Präsenz Tandem)

Zum Tandemlernen als Lehrkraft mit einer Dänischklasse braucht man

- eine Deutschklasse mit Tandempartnerinnen und -partnern im entsprechenden Alter, im Idealfall mit möglichst ähnlichem Sprachstand, aber eigentlich ist jede Kombination durch differenzierte Aufgabenstellungen denkbar,
- eine Austauschlehrkraft, die auch Interesse am Tandemlernen hat,
- die schulische Genehmigung zum Lernen am anderen Ort oder der Aufnahme von Gästen,
- Vorbereitung wie für eine Klassenreise, eventuell mit privater Einquartierung der Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte,
- Treffpunkt(e), große oder mehrere Räume,
- ausreichend Zeit zur Vor- und Nachbereitung im Unterricht und zur eigentlichen Durchführung,

- Kenntnisse über Möglichkeiten der Finanzierung durch Transportpools in den Regionen Sønderjylland-Schleswig und der Fehmarnbeltregion,
 - thematische Ideen sowie auf die Tandemsituation und Thematik abgestimmtes zweisprachiges Material und Aufgabenstellungen, das in der Regel am besten passt, wenn man es selbst entwickelt hat,
 - Moderationstechniken mit Eisbrecherfunktion zur Förderung der Gruppendynamik und zur Hilfe bei wechselseitiger Paar- und Gruppenbildung, in Tandemphasen Wahrnehmung vorwiegend beratender und moderierender Funktion,
 - Initiierung kooperativer Lernformen,
 - Ausnutzung der Ergänzung bei sprachlicher Moderation und Lernberatung durch die anwesenden Lehrkräfte als Muttersprachler,
 - Vorüberlegungen (eventuell gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) zum Einsatz von Vokabelheften, Ordern, Karteikarten oder mobilen Endgeräten zum Sammeln von Wortschatz und Ergebnissen und Umsetzung der Planung,
 - Vorüberlegungen (eventuell gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) zu Produkten, Präsentationen und Dokumentationen der Tandemarbeit und Umsetzung der Planung,
 - Fehlertoleranz durch das Ansehen des fremdsprachlichen Standes der Schülerinnen und Schüler als Zwischenstand (Interimsprache, Diagnose).
- Tandemlernen fordert dialogisches Sprechen heraus. Dabei ist Improvisieren gefordert, was ohne Ausprobieren und damit eine hohe Fehlerwahrscheinlichkeit nicht denkbar ist. Die Fehlerkorrektur durch Tandempartner ist beim Tandemlernen in Schülerbegegnungen nicht vorrangiges Ziel und klappt auch nicht immer durchgängig. Das Aushandeln von Bedeutungen macht in der Regel jedoch Mut auch andere kommunikative fremdsprachliche Situationen zu meistern.

Hinweise für die Schülerinnen und Schüler:

- im Durchschnitt ca. 50% der Zeit für Dänisch und 50% für Deutsch verwenden (die Sprachenwahl kann bei mehreren Begegnungen auch an das Aufenthaltsland geknüpft sein)
- die Zeit beim Tandemlernen ausnutzen
- jede Möglichkeit nutzen, die Fremdsprache selber zu sprechen und zu schreiben
- viel und deutlich sprechen – gut zuhören
- viele Fragen stellen, um genau zu verstehen
- viele Erklärungen und Beispiele in der eigenen Sprache liefern
- imitieren und nachsprechen
- sich bei Aufgaben in der Fremdsprache helfen lassen, aber selber schreiben und bearbeiten
- verbessern und sich verbessern lassen
- aktiv helfen (Expertenfunktion in der eigenen Sprache ausnutzen)
- neue Vokabeln, *Chunks* und Redewendungen aufschreiben und sortieren
- Vokabeln zum Lernen und Wiederholen aufschreiben und wiederfinden können
- Fehler als notwendige Wegbegleiter ansehen
- eigene Ideen beim Fremdsprachenlernen entwickeln und ausprobieren
- Ideen für gemeinsame Gesprächsthemen, Projekte und Produkte entwickeln

Material und Aufgaben

Themen mit grenzüberschreitenden Anknüpfungspunkten sind beim deutsch-dänischen Tandemlernen besonders geeignet. Eine austauschbegleitende Thematik schafft Zusammenhang im Hinblick auf die Gesamtbegegnung und mögliche Produkte. Darauf abgestimmtes authentisches Material und kreativ-produktive Aufgabenstellungen, die Sprachhandlung erfordern (in Anlehnung an aufgabenorientiertes Lernen) sind durchgängige Begleiter einer Schülerbegegnung. Die Verknüpfung von Sachinformation und kreativem Schreiben oder Sprechen dient besonders der fremdsprachlichen Entwicklung, beispielsweise „Die Nordsee und ich“ / „*Vesterhavet og mig*“. Je nach Sprachstand sind Produkte vom Zweizeiler über den Aufsatz oder Zeitungsartikel, die gesprochene Dokumentation oder das Interview bis hin zur Kurzgeschichte oder dem Gedicht in der Nachbarsprache möglich.

Zu den Materialgrundlagen und Produktionen können gehören:

- deutsche und dänische Sachtexte oder literarische Texte, Filme, Podcasts, Bilder, Statistiken, Grafiken als Vorlagen, eventuell Exkursionen mit vorbereitendem oder begleitendem Input
- entsprechende Textgrundlagen mit mündlichen oder schriftlichen Sprachmittlungsaufgaben als Werkzeug der Kommunikation
- Gesprächsthemen durch auf die Gruppe und die Thematik abgestimmte Tandemaufgaben (Beispiel siehe nächste Seiten)
- kreatives Schreiben in der Fremdsprache und Überarbeitung mit Tandempartnern, beispielsweise in Form einer Schreibkonferenz
- kreative Zugänge zum Leseverstehen, zum Beispiel durch reziprokes Lesen
- Höraufträge
- präsentierbare Produkte

Die grundlegende Vorgehensweise des kooperativen Lernens „Denken – Austauschen – Präsentieren“ / „*tænke – drøfte – præsentere*“, in vielen Fächern genutzt unter der englischen Bezeichnung „*think – pair – (square) – share*“ ist mit eingedachter Zweisprachigkeit eine sehr hilfreiche Methode beim Tandemlernen mit Schulklassen. Der Ein-

satz weiterer Methoden des kooperativen Lernens kann vor, in, zwischen und nach den drei (bis vier) Tandemphasen die sprachliche und soziale Dynamik in den Tandems, in Kleingruppen oder in der Gesamtgruppe bereichern.

Themen für das Lernen in Tandems können in Abstimmung der Lehrkräfte aus beiden Ländern oder durch Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Vorwege orientiert an der Altersstufe, dem Lernstand und den in beiden Ländern obligatorischen Themenbereichen im Fach Deutsch oder Dänisch gewählt werden: Freizeit, Familienleben, Freundschaft, Ernährung, Sport, Ferienreisen, Ferienjobs, Jahreszeiten, Weihnachten, Natur, Nordsee, Ostsee, Umweltschutz, Nachhaltigkeit, Medien, Digitalisierung, Zukunftspläne, Berufsorientierung, deutsch-dänische Zusammenarbeit, geschichtliche oder kulturelle Aspekte und viele andere.

Der Einfachheit halber werden im Folgenden auch größere deutsch-dänische Lerngruppierungen, also in Tridems und mehr, als Tandems bezeichnet. Die Phasen innerhalb eines Tandemverlaufs in einer Doppelstunde oder an einem Austauschvormittag können mit entsprechenden zeitlichen Vorgaben und Aufgabenstellungen folgendermaßen aufgebaut sein:

1 ☺

Denkphase in Einzelarbeit: Diese Phase dient der individuellen Ideensammlung, die bereits mit sprachlicher Umsetzung der Ideen verbunden ist. Die Zuordnung der Sprache in der Aufgabenstellung kann nach Thema und Vorkenntnissen variieren. Manchmal macht es Sinn, zunächst in der Muttersprache inhaltliche und sprachliche Aufgaben zu bearbeiten, um Ideen zu sammeln, manchmal liegt hier schon eine sinnvolle Herausforderung in der Anwendung der jeweiligen Nachbarsprache. Manchmal ist ein Begegnungstag oder ein Tandemverlauf in Dänemark insgesamt Dänisch angelegt, der darauffolgende in Deutschland dann Deutsch.

2 ☺ (D) + ☺ (DK) im Idealfall,
aber bis hin zu ☺☺ (DK) + ☺☺☺ (D) auch möglich

Austauschphase im Tandem: Sprachlich und inhaltlich ausgehandelt werden die vorbereiteten Ideen und sprachlichen Umsetzungen entweder in beiden Sprachen oder in der vereinbarten Sprache.

3 ☺☺☺☺☺☺☺ ...

Präsentationsphase in der Großgruppe: Präsentiert werden Ergebnisse in einer Gruppe, in der mehrere Tandems zusammenkommen, und/oder im deutsch-dänischen Gesamtplenium, entweder individuell in der jeweiligen Nachbarsprache oder in der für die Tandemphase vereinbarten Sprache.

Ein Beispiel für Arbeitsaufträge in einem Präsenztandemverlauf

Das folgende Beispiel mit Tandemaufgaben zum Thema „hygge/Gemütlichkeit“, das durch viele andere Themen ersetzt werden kann, veranschaulicht das Vorgehen. Hier

ist die Version gewählt, dass die Lernenden in ihrer Ausgangssprache einsteigen, Arbeitsaufträge zur Aushandlung von Bedeutungen und zur Wortschatzsammlung in ihrer Nachbarsprache erhalten und am Ende in ihrer Nachbarsprache präsentieren.

Tandemphase 1: Denken - ☺

Arbeitsauftrag für alle ☺ (D)

Denke zunächst bitte alleine und auf Deutsch nach:

- Welche sieben Elemente sind in deinem Umfeld in Deutschland deiner Auffassung nach die wichtigsten in Verbindung mit Gemütlichkeit? Notiere sie.
- Welche Bedeutung hat Gemütlichkeit für dich persönlich in deinem Alltag in Deutschland? Notiere sieben Aussagen, die beginnen mit „Gemütlichkeit bedeutet für mich, dass ... / Gemütlichkeit ist ... / Ich empfinde Gemütlichkeit als ...“ o. ä.

Tandemfase 1: tænke - ☺

Arbejdsanvisning til alle ☺ (DK)

Først skal du tænke alene og på dansk:

- Hvilke syv elementer er efter din opfattelse de vigtigste i forbindelse med hygge i dine omgivelser i Danmark? Notér dem.
- Hvad betyder hygge for dig personligt i din hverdag i Danmark? Notér syv udsagn, der begynder med "Hygge betyder for mig, at ... / Hygge er ... / Jeg opfatter hygge som ..." el. lign.

10 Tandemlernen

Notizen können auf einem Blatt Papier, in einem angelegten Tandemordner oder Tandemheft oder über technische Endgeräte gemacht werden. Denkbar ist dabei der Einsatz eines (vorhandenen oder vereinbarten) digitalen Notizbuches auf *Smartphones*, *Tablets* oder *Laptops*. Zu

beachten ist bei allen Notizen, dass sie gut lesbar und vorzeigbar sein müssen, so dass die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Einsicht in Rechtschreibung oder Satzbau nehmen können.

Tandemphase 2: Austauschen - zum Beispiel Tandem ☺ (D) + ☺ ☺ (DK)

Arbeitsauftrag für alle ☺ (DK):

Finde einen weiteren dänischen und einen deutschen Tandempartner.

- a) Gehe zusammen mit den anderen in der Tandemgruppe eure dänischen und deutschen Listen aus der Tandemphase 1 durch und lege eine Sammlung von Gemütlichkeitsvokabeln an, die für dich neu sind:

deutsch - möglicherweise deutsche Erklärung - dänisch

Sprecht auf Deutsch und Dänisch über Unterschiede und Ähnlichkeiten, während jeder seine Vokabelliste mit Erklärungen in der Nachbarsprache schreibt. Helft euch gegenseitig mit den Übersetzungen und Erklärungen.

- b) (optional) Holt euch deutsche und dänische Texte über Gemütlichkeit für alle in der Tandemgruppe vom Lehrerpult (oder ruft die Links auf).

Lest die Texte einander laut in der Muttersprache vor, erklärt einander Wörter und Ausdrücke, diskutiert den Inhalt der Texte und schreibt weiter an euren Listen.

Tandemfase 2: drøfte - fx tandem ☺ (D) + ☺ ☺ (DK)

Arbejdsanvisning til alle ☺ (D)

Find to danske partnere.

- a) Gennemgå alle lister fra tandemfase 1 sammen med de andre i tandemgruppen og lav en samling på hyggegløser, der er nye for dig:

dansk - muligvis dansk forklaring - tysk

Snak på dansk og tysk om forskelle og ligheder, mens I skriver hver jeres lister med forklaringer på nabosproget. Hjælp hinanden med oversættelserne og forklaringerne.

- b) (optional) Hent danske og tyske tekster om hygge til alle i tandemgruppen fra katederet (eller følg links).

Læs dem højt for hinanden på modersmålet, forklar ord og vendinger til hinanden, diskutér teksternes indhold og fortsæt med at skrive jeres lister.

Partner können zum Beispiel durch Zuordnung durch die Lehrkräfte, durch Zufallsspiele oder durch eine „Barometeraufstellung“ nach der Einschätzung der Wichtigkeit von Gemütlichkeit im eigenen Leben auf einer Skala von 0 bis 10 gefunden werden. Die Schülerinnen und Schüler stehen dann vielleicht schon neben potenziell geeigneten Tandempartnern, die eine ähnliche Auffassung haben.

Für die Aufgabe b), die auch zur Differenzierung dienen kann, bringen die Lehrkräfte im Vorwege gesammelte kurze deutsche und dänische Texte zum Thema in ausreichend kopierter Zahl mit. Denkbar sind auch Hinweise auf Links.

Ein Problem kann auftreten, wenn Tandempartner nicht ins Gespräch und die Zusammenarbeit finden. Hier

können nach einer gewissen Zeit des Ausprobierens noch Tandemänderungen vorgenommen werden, indem „sprachlose“ Tandems einmalig an einer vereinbarten Stelle zusammenkommen und versuchen, neue Partner zu finden. Die Lehrkräfte aus beiden Ländern, die in der

Regel ja anwesend sind, können dies anbieten, wenn sie merken, dass mehr als ein Tandem Probleme hat mit der sprachlichen Aushandlung zu beginnen.

Modell für die Vokabelliste in der Tandemphase 2:

deutsch	Gibt es eine deutsche Erklärung?	dänisch
Unterschied, der, -e	Wenn etwas nicht gleich ist, gibt es Unterschiede.	<i>forskel</i>
Ähnlichkeit, die, -en	Wenn etwas fast gleich ist, gibt es Ähnlichkeiten.	<i>lighed</i>
Gemütlichkeit, die	...	<i>hygge</i>
...	faulenzen	<i>chille ud</i>
...

...

Model for gloselisten i tandemfase 2:

dansk	Er der en dansk forklaring?	tysk
<i>forskel, -len, -le</i>	<i>Der er forskel på ting, når de adskiller sig fra hinanden.</i>	Unterschied
<i>lighed, -en, -er</i>	<i>Der er lighed mellem to ting, når de næsten er identiske.</i>	Ähnlichkeit
<i>hygge, -n</i>	...	Gemütlichkeit
...	<i>slappe af</i>	chillen
...

...

10 Tandemlernen

Tandemphase 3: Präsentieren - zum Beispiel 2 Tandems mit ☺ (D) + ☺ ☺(DK)

Arbeitsauftrag für alle ☺ (DK):

Findet eine andere Tandemgruppe und setzt euch zusammen um einen Tisch.

- a) (optional je nach Bedarf) Diskutiert auf Deutsch und Dänisch, was man sagen kann, wenn man über die Meinung einer anderen Person spricht, und notiert Ausdrücke in der Nachbarsprache („Sie findet, dass ...“).
- b) Referiere den anderen Gruppenmitgliedern die Meinung eines Tandempartners über Gemütlichkeit aus der Tandemphase 2 in deiner Nachbarsprache. Benutze die Vokabellisten. Die anderen helfen dir bestimmt.
- c) Formuliert in der Gruppe, was man im Hinblick auf Gemütlichkeit in den Nachbarländern wissen sollte. Ihr könnt euch auf die wichtigsten einigen oder individuelle Ideen notieren.

I Danmark (på dansk):

- _____
- _____
- _____
...

In Deutschland (auf Deutsch):

- _____
- _____
- _____
...

Tandemfase 3: præsentere - fx 2 tandemer med ☺ (D) + ☺ ☺ (DK)

Arbejdsanvisning til alle ☺ (D)

Find en anden gruppe og sæt jer sammen omkring et bord.

- a) (optionel efter behov) Diskutér på dansk og tysk, hvad man kan sige, når man snakker om en anden persons opfattelse, og notér vendinger på nabosproget (fx „Hun synes, at ...“).
- b) Referér en af dine partners opfattelse af hygge fra tandemfase 2 på dit nabosprog for de andre i gruppen. Brug gloselisterne. De andre skal nok hjælpe dig.
- c) Formulér i hele gruppen, hvad man burde vide om hygge i nabolandene. I kan blive enige om de vigtigste eller notere individuelle ideer.

I Danmark (på dansk):

- _____

- _____

- _____

...

In Deutschland (auf Deutsch):

- _____

- _____

- _____

...

Die Ergebnisse aus Aufgabe c) in den Kleingruppen können im Weiteren noch im Gesamtplenum präsentiert werden. Jedes Gruppenmitglied muss dann darauf vorbereitet sein, der gesamten Austauschgruppe eine der Ideen in der Nachbarsprache zu präsentieren und zu erklären.

e-Tandem oder Distanztandem

Beim e-Tandem treffen sich Zwei Lernende, die jeweils die Sprache des anderen lernen, nicht real, wie dies beim Präsenztandem der Fall ist, sondern „virtuell“, das heißt sie schreiben sich zum Beispiel nach Genehmigung der Schulleitung *E-Mails* über vergebene Schüler-*E-Mail*-Adressen in Schulservern. Dies kann besonders vor oder im Nachgang zu einem Schüleraustausch sinnvoll sein.

Ein e-Tandem für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe verlässlich in Gang zu setzen hat sich als sehr schwierig erwiesen, weil Antworten zeitversetzt zu erwarten sind oder manchmal gar nicht kommen. Deswegen kann e-Tandem besonders als Ergänzung von Präsenztandemverläufen angeregt, aber kaum eingefordert werden.

e-Tandem per *E-Mail* kann folgendermaßen angeleitet werden:

10 Tandemlernen

- Schreibe über ein gemeinsames Thema – etwa die erste Hälfte deines Textes auf Deutsch und die zweite Hälfte des Textes auf Dänisch.
- Dein/e e-Tandempartner/in liest deinen Text in authentischem Deutsch und deinen dänischen Text, den er oder sie sprachlich berichtigt und/oder stilistisch verbessert, Fragen dazu stellt oder Vorschläge für Wortschatz und weitere Formulierungen macht.
- Diese Verbesserungen bekommst du zurück und kannst daraus lernen und auf Fragen in der Nachbarsprache antworten.
- Du bekommst eine Antwort des e-Tandem-Partners in derselben Form, liest authentisches Dänisch, mailst Verbesserungen zum deutschen Text und stellst Fragen in der gleichen Art.
- So geht es weiter. Auf diese Weise tauscht ihr euch über ein bestimmtes Thema aus und lernst gleichzeitig intensiv die Nachbarsprache. Ihr könnt das Thema gerne an euren Schulstoff anpassen oder für euch spannende Themen aufgreifen.

Austausch im e-Tandem kann eine Eigendynamik entwickeln, die schwer absehbar und steuerbar ist. Manchmal verläuft er im Sande. Einige Schülerinnen und Schüler nutzen allerdings auch schulunabhängig und aus eigenem Antrieb andere verfügbare Formen von Medien. Haben sich Austauschpartner erst einmal besser kennengelernt, haben sie Interesse am Austausch mit einander und sind sie vergleichbar ausdauernd, kann die Fortsetzung des Kontaktes über ein e-Tandem gegeben sein. Hervorragende Resultate in schriftlichen Hausaufgaben oder bei der Präsentation von Referaten können Nebeneffekte des grenzüberschreitenden e-Tandem-Kontaktes sein. Dies sind allerdings Einzelfälle. Hier sollte die Lehrkraft die häufig hohe Motivation und Leistungsbereitschaft wertschätzend wahrnehmen und dies zurückmelden, aber auch die Eigenleistung der betreffenden Schülerinnen und Schüler und die Gerechtigkeit allen Schülerinnen und Schüler der Klasse gegenüber im Auge behalten.

11 Anforderungsbereiche und Anforderungsebenen

Das Fach Dänisch setzt an drei Stellen in der Sekundarstufe I und II als zweite oder dritte Fremdsprache ein. Dies erfordert den differenzierten Blick auf die Anforderungsbereiche und für die Sekundarstufe I an Gemeinschaftsschulen auch auf die Anforderungsebenen.

Anforderungsbereiche im Dänischunterricht aller Stufen an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien

(siehe FA, Kapitel II.1.4, und III.1.4 sowie IV)

Im Fach Dänisch als moderne Fremdsprache ist der Anforderungsbereich I mit den übergeordneten Begriffen Reproduktion und Textverstehen definiert, der Anforderungsbereich II mit Reorganisation und Analyse und der Anforderungsbereich III mit Werten und Gestalten.

Für die Teilkompetenz Schreiben verdeutlicht die Verwendung von Operatoren in Aufgabenstellungen den jeweiligen Anforderungsbereich und bietet Lehrkräften und Lernenden einen Erwartungshorizont, der auf bestimmte Sprachhandlungen abzielt und die Basis für transparente Rückmeldung und Bewertung von gezeigter Leistung bildet. Die Operatoren sind auch auf Aufgabenstellungen in den anderen Teilkompetenzen übertragbar oder lassen sich entsprechend abwandeln. Operatoren sind daher in Klassenarbeiten und gleichwertigen Leistungsnachweisen unverzichtbar. Sie sind auf Arbeitsbögen und lesbaren Arbeitsanweisungen im unterrichtlichen Geschehen verlässliche Begleiter der inhaltlichen Arbeit. Die fettgedruckten Operatoren im Anhang der Fachanforderungen (siehe FA, Kapitel IV) sind für die Verwendung im Unterricht generell und in Klassenarbeiten für die Teilkompetenz Schreiben im Dänischunterricht der Sekundarstufe I und für Dänisch als neu begonnenen Fremdsprache in der Sekundarstufe II einzuführen und zu verdeutlichen. Im Verlauf des fortgeführten Dänischunterrichts in der Sekundarstufe II werden die Schülerinnen und Schüler mit allen Operatoren der Liste vertraut gemacht. Der Umgang mit den Operatoren muss beim Schreiben durch inhaltliche und sprachliche Hilfen immer wieder gestützt und geübt und durch *Feedback* gesichert werden. Dasselbe gilt für die Übertragung der Operatoren auf andere Teilkompetenzen.

Mündliche Phasen des Unterrichts, in denen sich zum Teil spontane weiterführende Fragestellungen ergeben, sollten jedoch auch die Alltagssprache einbeziehen. Hier haben auch kurzschrittige Fragen und Antworten oder Aufforderungen, die nicht mit Operatoren formuliert sind, ihren Platz.

Die Fachanforderungen zeigen eine Vielzahl möglicher Aufgaben zu jedem der drei Anforderungsbereiche auf.

Anforderungsebenen in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen und deren Verbindung mit Anforderungsbereichen

(siehe FA, Kapitel II.1.1, II.1.4, II.2.1.1 sowie IV)

Die Fachanforderungen Dänisch für die Sekundarstufe I unterscheiden drei Anforderungsebenen, die dem Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA), dem Mittleren Schulabschluss (MSA) und dem Übergang in die Oberstufe (ÜOS) zugeordnet sind. Um auf allen Anforderungsebenen alle drei Anforderungsbereiche aufzugreifen, darf beispielsweise auf der Anforderungsebene ESA das Reorganisieren oder das Werten und Gestalten ebenso wenig vernachlässigt werden wie auf der Anforderungsebene ÜOS die Sicherung des Textverständnisses und die reproduktive Sprachanwendung.

Drei Anforderungsebenen mit je drei Anforderungsbereichen kann man sich als Matrix mit neun Feldern vorstellen:

11 Anforderungsbereiche und Anforderungsebenen

	Anforderungsebene ESA	Anforderungsebene MSA	Anforderungsebene ÜOS
Anforderungsbereich I Reproduktion Textverstehen			
Anforderungsbereich II Analyse Reorganisation			
Anforderungsbereich III Werten Gestalten			

Die Felder dieser Matrix können exemplarisch für eine Unterrichtseinheit, eine komplexe Lernaufgabe oder eine Dänischstunde ausgefüllt werden. Überlegungen und Eintragungen können sich so differenziert auf die Erweiterung von Teilkompetenzen, Inhalte und Aufgaben beziehen. Die Matrix ist in ihrer Differenzierung anwendbar für Lernaufgaben zur Kompetenzentwicklung, Förderaufgaben zur Kompetenzförderung, Diagnoseaufgaben zur Ermittlung des Kompetenzstandes und Leistungsaufgaben zur Kompetenzmessung.

Besonders im ersten Lernjahr sind in der frühen Lehrbuchphase oder im Sprachkurs die Elemente zur Kompetenzerweiterung und die Inhalte für alle drei Anforderungsebenen ähnlich relevant. Sie unterscheiden sich aber auch schon in dieser Phase wie im fortgeschritteneren Dänischunterricht hinsichtlich der Verarbeitungskomplexität und -tiefe. Für die Schülerinnen und Schüler bietet daher die konkrete Aufgabenstellung den Bezugspunkt und die Grundlage für das Erfüllen unterschiedlicher Anforderungen auf den drei Anforderungsebenen. Am Beispiel des Inhalts „Jahreszeiten und Wetter“ mit der übergeordneten Intention der Förderung der entsprechenden sprachlichen Mittel, des Leseverstehens und des Schreibens wird im Folgenden anhand einer komplexen Lern- oder Förderaufgabe, die sich über wenige Dänischstunden erstreckt und Hausaufgaben einschließen kann, aufgezeigt, wie Aufgaben abgeleitet und weitgehend mit Operatoren formuliert werden können, um die 3-mal-3-Matrix zu füllen

und damit dem gemeinsamen Lernen auf unterschiedlichen Anforderungsebenen gerecht zu werden. Die Matrix der Aufgabenformulierungen für eine ausgedehnte Anwendungs-, Übungs- und Transferphase versteht sich als eingebettet in den Gesamtverlauf einer Unterrichtseinheit zu „Jahreszeiten und Wetter“.

Der Anforderungsbereich I erfordert in diesem Beispiel zunächst den rezeptiven Umgang mit einem unbekanntem Text, der sprachlich leicht über bereits Bekanntem liegt. Annotationen und/oder die Bereitstellung von Wörterbüchern kann, gegebenenfalls differenziert nach Anforderungsebenen, sinnvoll sein. Typisch für den Anforderungsbereich II ist, dass die Lernenden mit einem Repertoire bekannter und geübter Strukturen selbstständig in bekannten Kontexten (beispielsweise dem zugrundeliegenden Lektionskontext) und innerhalb bekannter Textsorten oder kommunikativer Situationen sprachlich umgehen. In diesem Fall wäre dieses Repertoire das zuvor kennengelernte Vokabular zum Thema „Jahreszeiten und Wetter“ sowie Strukturen, die Sprachhandlungen in diesem Bereich unterstützen, wie Präpositionalverbindungen, Unterschied im Gebrauch von *det* und *der*, Bildung von Fragen und Antworten mit *hvordan*, Inversion nach vorangehender adverbialer Bestimmung. Zu den zu produzierenden Texten im Anforderungsbereich II und III können angepasst an die Anforderungsebene verschiedene Formen des *stilladsering* oder die Bereitstellung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder Lernplakaten hilfreich sein.

Im folgenden Beispiel bildet dasselbe authentische Material – hier ein schriftlich vorliegender Wetterbericht für Dänemark – die Grundlage für alle Aufgabenstellungen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Aufgaben für die

verschiedenen Anforderungsebenen mit der Leitlinie: „*Tilpas opgaverne og ikke nødvendigvis materialet til elevernes evner*“. Es ist aber genauso denkbar, dass die Materialgrundlage in den drei Anforderungsebenen variieren kann.

Jahreszeiten und Wetter	Anforderungsebene ESA	Anforderungsebene MSA	Anforderungsebene ÜOS
Anforderungsbereich I: Reproduktion Textverstehen	Selektives Leseverstehen: <i>Læs teksten og angiv fire informationer om vejret i Danmark i en bestemt region.</i>	Detailliertes/selektives Leseverstehen: <i>Læs teksten og beskriv hvad der står om vejret i to forskellige regioner af Danmark .</i>	Globales Leseverstehen: <i>Læs teksten og referér vejrf forholdene i Danmarks regioner i præcis 50 ord.</i>
Anforderungsbereich II: Analyse Reorganisation	Sammlung von Textbausteinen: <i>Nogle sætninger i teksten karakteriserer temperatur, vind og nedbør. Sammenstil dem i tre kolonner.</i>	Verfassen eines Paralleltextes: <i>Skriv en lignende tekst med en vejrudsigt på en dag med ekstremt vejr i en anden årstid.</i>	Sammeln von sprachlichen Elementen: <i>Sammenlign vejrudsigten i teksten med mulige vejrmeldinger i de tre andre årstider og sammenstil dem i en oversigt.</i>
Anforderungsbereich III: Werten Gestalten	Situationsgebundene Textproduktion: <i>Kig ud af vinduet og skriv en e-mail om vejret i dag til en elev i Danmark. Skriv også, hvilke årstider du kan lide.</i>	Änderung der Textsorte: <i>Omskriv tekstens eller din egen vejrudsigt til en dialog om vejret mellem to personer på en cykeltur.</i>	Situationsgebundene Textproduktion: <i>Tag stilling til vejret og muligheder i de fire årstider til en dansk blog om udendørsaktiviteter ved vestkysten.</i>

Die Grenzen sowohl zwischen den Anforderungsebenen als auch zwischen den Anforderungsbereichen sind in sprachlicher, inhaltlicher und aufgabenbezogener Hinsicht fließend. Selbstverständlich können sich Schülerinnen und Schüler, die sich gewöhnlich auf einer der Anforderungsebenen bewegen, auch an den Aufgaben einer höheren Ebene messen. Umgekehrt können Aufgaben einer niedrigeren Ebene zusätzliches Übungsmaterial für Schülerinnen und Schüler der höheren Anforderungsebene sein.

Das Zuordnen von Aufgaben zu Anforderungsebenen und Anforderungsbereichen hat im Hinblick auf Inhalte und die Erweiterung von Teilkompetenzen exemplarischen Charakter und umreißt das Spektrum an Anforderungen, das durch die Unterrichtseinheit abgedeckt werden soll. Es müssen nicht in jedem aufgabenbezoge-

nen Kontext immer alle Felder der Matrix mit einzelnen abgestimmten Aufgabenstellungen abgedeckt werden. Schülerinnen und Schüler können in Teilen auch auf verschiedenen Anforderungsebenen mit der gleichen Aufgabenstellung arbeiten, die von der Lehrkraft dann mit differenzierten und transparenten Erwartungshorizonten verbunden ist, die den Anforderungsebenen entsprechen. Wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben an Aufgaben aus allen drei Anforderungsbereichen zu arbeiten. Wenn also für eine Anforderungsebene gehäuft zwei oder drei Felder leer blieben, entspräche die Planung nicht den Anforderungen an gemeinsames Lernen.

12 Differenzierung und Individualisierung

„Lernen ist ein individueller Prozess: Er kann auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlicher Dauer stattfinden und zu differenten Ergebnissen führen.“⁵⁸

Innerhalb der Intentionen, die eine Dänischlehrkraft mit einer Unterrichtsstunde, einer komplexen Lernaufgabe oder einer Unterrichtseinheit verfolgt, können Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe in allen Schulstufen und Schularten unterschiedliche individuelle Lernziele anstreben und erreichen. Entscheidungen über Ziele und Inhalte müssen sich jedoch grundsätzlich an dem Anspruch orientieren, dass sie allen Schülerinnen und Schülern zugänglich sind. Damit ist durchaus zu vereinbaren, dass sich der Schwierigkeitsgrad von Texten und Aufgaben erheblich unterscheiden kann.⁵⁹

„Nicht alle müssen alles lesen und alle Aufgaben machen. Aber alle müssen einen gemeinsamen Denk- und Aneignungsweg zurücklegen. Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Spezialisierungs- und Lernmöglichkeiten sind Grundlage für die Differenzierung.“⁶⁰

Deshalb ist es wichtig, den Unterricht von vornherein mit dem Blick auf Differenzierung und Individualisierung, aber auch auf Gemeinsamkeit zu planen. Die Einforderung von Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen als Vorgabe auf allen Anforderungsebenen (siehe Kapitel II.11 dieses Leitfadens) verdeutlicht die Verbindung beider Blickrichtungen. Auswahlmöglichkeiten bilden eine Grundlage für individualisierte Zugänge. Angaben zu Schwierigkeitsgraden können je nach Lerngruppe Transparenz schaffen und Eigenständigkeit und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen bei den Schülerinnen und Schülern herausfordern. Die Lehrkraft weist jedoch auch Aufgaben zu.

Fundamentum und Additum sollten im Hinblick auf Differenzierung im Fremdsprachenunterricht sorgfältig aufeinander abgestimmt werden, damit der Erwerb von Basiskompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe durch unterschiedliche Übungs- und Anwendungsformen unterstützt, ergänzt und erweitert wird.

Es ist, „[...] wie viele Beispiele zeigen, grundsätzlich immer möglich, den Unterricht auf ein für alle gemeinsames „Fundamentum“ anzulegen und dieses durch ein vielfältiges und anspruchsvolles „Additum“ zu ergänzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Begriffe Fundamentum und Additum hier nicht im Sinne einer Leistungsunterscheidung gemeint sind, also so, dass das Fundamentum ein für alle erreichbares Minimum definiert und das Additum eine nach oben offene zusätzliche Skala. Vielmehr: Für alle Schülerinnen und Schüler setzt sich das gesamte Spektrum der Inhalte und Leistungen aus Fundamentum und Additum zusammen. Gemeinsame Bildungsziele und Inhalte definieren die gemeinsame Arbeit; aus den vielfältigen Anforderungen der Sache ergeben sich unterschiedliche Spezialisierungsmöglichkeiten, aus denen sich, zunächst auf ein begrenztes Thema bezogen und im Gesamtbild über das Jahr hinweg, individuelle Lern- und Leistungsprofile ergeben. Die Addita sind also unterschiedlich und vielfältig.“⁶¹

Für den Dänischunterricht eröffnen sich viele Differenzierungsfelder, in denen individualisierte Arbeitsprozesse durch kooperative Lernformen wie Gruppenpuzzles und durch Schülerpräsentationen immer wieder ergänzt und zusammengeführt werden. Besonders talentierte und motivierte Schülerinnen und Schüler mit oder ohne muttersprachlichen Hintergrund können auch punktuell ihre Kompetenz beim Lernen durch Lehren anwenden. Die folgende Übersicht zeigt mit jeweils einem angerissenen Beispiel, worüber sich im Unterricht unter Anderem differenzieren lässt:⁶²

- **Ziele:** Lehrkraft und Lernende legen individuelle Teilziele für eine Unterrichtseinheit explizit fest.
- **Inhalte:** Die Schülerinnen und Schüler wählen Material aus, das sie thematisch am meisten interessiert, und bearbeiten dieses, zum Beispiel bei einer Auswahl aus Lektüren.
- **Arbeitsprozesse:** Die Schülerinnen und Schüler legen bei komplexen Lernaufgaben oder projektorientierten Unterrichtseinheiten ihren Arbeitsplan in Absprache mit der Lehrkraft fest.
- **Schwierigkeitsgrad:** Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben unterschiedlicher Komplexität

und mit unterschiedlichem Grad der Offenheit, entweder nach verbindlichem und optionalem Angebot oder individuell zugeordnet.

- **Abstraktionsgrad:** Die Schülerinnen und Schüler lösen sich bei mündlichen und schriftlichen Aufgaben sowie beim Aushandeln von Bedeutungen in unterschiedlichem Maße von Vorlagen und überführen inhaltliches Wissen und sprachliche Mittel in neue Zusammenhänge und freie Formulierungen.
- **Hilfsmittel:** Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Hilfsmittel wie gedruckte oder digitale Wörterbücher, *stilladsering* in Form von Listen mit Redemitteln, Lernplakaten, grammatischen Übersichten, Checklisten oder Ähnlichem zur Verfügung.
- **Zeit:** Die Schülerinnen und Schüler bekommen unterschiedlich viel Zeit für die Lösung einer Aufgabe; schnellere Lernende können langsameren helfen oder Zusatzaufgaben lösen.
- **Schwerpunkte:** Die Schülerinnen und Schüler wählen innerhalb eines Oberthemas einen Schwerpunkt aus und bereiten dazu Präsentationen vor
- **Texte und Medien:** Die Schülerinnen und Schüler bekommen unterschiedliche Texte zugewiesen oder wählen aus einem Angebot aus, ob sie lieber mit Sach- oder fiktionalen Texten, Liedern, Bildern, Filmen oder Statistiken zum Thema und gegebenenfalls mit digitalen oder gedruckten Medien arbeiten wollen.
- **Genre:** Die Schülerinnen und Schüler produzieren Texte innerhalb unterschiedlicher Genrekategorien.
- **Lernwege:** Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich den Zugang zu einem dramatischen Stoff, indem sie bei der Theaterarbeit verschiedene Rollen einnehmen (Souffleur, Schauspieler, Produzent, Regisseur).
- **Unterrichtsgespräch:** Je nach Neigung und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verwendet die Lehrkraft mehr offene, geschlossene, inhaltliche oder evaluative Fragen.
- **Sozialformen:** Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit.
- **Team-Mitglieder:** Die Schülerinnen und Schüler können nach Kriterien wie Sitzordnung, Zufall, Präferenz, Geschlecht, Temperament oder Leistung relativ homogenen oder heterogenen Gruppen oder Paaren zuge-

ordnet werden.

- **Methoden und Techniken:** Die Schülerinnen und Schüler wenden in Aufgaben zum globalen, detaillierten und selektiven Verstehen unterschiedliche Methoden beim Hör-, Hörseh- oder Leseverstehen an.
- **(Haus-)Aufgaben:** Die Schülerinnen und Schüler wählen aus einem Angebot verschiedener Aufgaben. Dabei kann die Textgrundlage dieselbe sein.
- **Flipped Classroom:** Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zugang zu Lerninhalten durch Lernvideos oder Internetseiten und nutzen diese flexibel zu Hause.
- **Dokumentation der Arbeit:** Die Schülerinnen und Schüler legen eine *sprogmappe* in Papier oder digital mit individueller Füllung und unter anderem ihrem persönlichen Bedarfswortschatz an.
- **Präsentation:** Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Lernergebnisse oder Produkte in unterschiedlichen Präsentationsformen.
- **Bezugsgröße bei Leistungsbewertung:** In der Verbalbeurteilung zu einer Klassenarbeit wird auch die Entwicklung gegenüber der letzten Arbeit erwähnt.

Im Folgenden werden drei der Differenzierungsmöglichkeiten mit je einem Beispiel konkretisiert. Dabei wird deutlich, dass die oben genannten Differenzierungsfelder sich überlappen.

Zeit

Um dem unterschiedlichen Lerntempo bei der Bearbeitung von schriftlichen Aufgaben, vorwiegend in den Anforderungsbereichen I und II zu



begegnen, eignet sich die kooperative Methode des Lerntempoduets⁶³, auf Dänisch *busstoppestedet*⁶⁴. Die Lernenden bearbeiten eine Aufgabe und finden ihren Partner mit ähnlicher Lerngeschwindigkeit zum Vergleichen, Kontrollieren, Austauschen, Üben oder Weiterarbeiten an einem festgelegten Kontaktpunkt. Die Methode ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihrem Lerntempo gemäß zu arbeiten, ohne dass es zu einem Leerlauf bei schneller Lernenden

12 Differenzierung und Individualisierung

kommt oder zu einer Überforderung bei langsamer Lernenden. Da die Lernenden vor einer Präsentation ihrer Ergebnisse zunächst in einem geschützten Raum sprechen, erhöht sich die individuelle Sprechzeit und Sprechhemmungen werden abgebaut.

(Haus-)Aufgaben

Aufgaben können im Unterricht oder als Hausaufgabe bearbeitet werden. Auch eine Kombination mit Vorbereitung und Ausarbeitung zu Hause und im Unterricht ist möglich.

Zur Differenzierung nach Auswahl einer Aufgabe folgendes Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer längeren Unterrichtseinheit zum Thema „Vikingetiden“, haben sich im Vorwege mit Hilfe eines Textes bereits Inhalt und hilfreiche sprachliche Mittel erarbeitet und wählen jetzt zur Übung sprachlicher Mittel, zur Anwendung von Wissen und zum Transfer eine der folgenden Aufgaben⁶⁵ aus:

<p><i>En tidsrejse til nutiden: Forestil dig, at en viking rejser til nutiden. Han/hun kender kun byttehandel og varerne fra vikingetiden. Vælg en af opgaverne:</i></p>		
<p><i>Skriv en informationstekst om nutidens handel som forklarer vikingen vores (grænse-)handel.</i></p> <p><i>Brug teksten "Handel i vikingetiden" som model.</i></p>	<p><i>Find en makker og forbered en dialog i et moderne supermarked mellem en viking og en salgsassistent.</i></p> <p><i>Præsenter rollespillet.</i></p>	<p><i>Find en makker, tag et æble og prøv at bytte og handle så godt som muligt. Byt roller. Beret om jeres erfaringer og oplevelser.</i></p>

Die Aufgabenauswahl bietet in diesem Beispiel in den Anforderungsbereichen II und III unterschiedliche Sozialformen, schriftliche und mündliche Bearbeitung und methodisch unterschiedlich zu präsentierende Produkte. Alle drei Aufgaben weisen sprachlich wie inhaltlich durch die Überführung von Inhalten eines historisch relevanten Textes in Zusammenhänge der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einen hohen Abstraktionsgrad auf. Die zunächst einfach anmutende rechte Aufgabe erfordert je nach Ausführungstiefe möglicherweise den höchsten Abstraktionsgrad im Hinblick auf sprachliche Mittel.

Abstraktionsgrad

Erweiterte Denkleistungen und Kategorisierungen stellen besonders im Anfangsunterricht, aber auch im fortgeschrittenen Dänischunterricht eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar, weil ihr Denkvermögen und Weltwissen und ihre fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit auseinanderklaffen. Gerade die Überführung von sprachlichem und inhaltlichem Wissen und Können auf lebensweltliche Zusammenhänge ist aber ein Merkmal von Kompetenz. Besonders der Anforderungsbereich III bietet dafür Möglichkeiten der Übung.

Auf die Teilkompetenzen übertragen erfordert zum Beispiel freies Sprechen einen hohen Grad der Abstraktion und bereitet auf lebensweltliche Situationen vor. Die Fachanforderungen Dänisch setzen einen Schwerpunkt im Bereich der Mündlichkeit. Deshalb soll monologisches und dialogisches Sprechen einen hohen Anteil im Dänischunterricht ausmachen.

Da mündliche Produkte und Präsentationen wie Interviews und Referate zumeist schriftlich von den Schülerinnen und Schülern vorbereitet werden, gilt es ihnen Wege zu zeigen, wie sie sich von der schriftlichen Vorlage lösen können, um zu möglichst freiem Sprechen zu kommen, das von ihnen auch bei Schülerbegegnungen im Nachbarsprachenkontext und auch in der Sprechprüfung gefordert wird.

Das Üben des freien Sprechens kann mithilfe der „Klausurbogenmethode“⁶⁶ vom Schreiben ausgehend initiiert werden. Die Methode dient gleichzeitig der Bewusstmachung der Übungsmöglichkeit des freien Sprechens.

Ein Din-A4 Bogen wird ungefähr in der Mitte längs gefaltet. Texte werden zunächst in der linken Spalte aus-

formuliert. Im Anschluss notieren die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Text auf der rechten Seite Stichpunkte, Schlüsselwörter, einzelne Formulierungen oder Symbole, die in der mündlichen Präsentation nicht fehlen dürfen. Über die Etappen des Vortragens des Volltextes nach der Lese-Aufschau-Methode auf der linken Seite in Partnerarbeit oder für sich alleine und das Vortragen der Inhalte nach Notizen auf der linken Seite mit dem Seitenblick auf den Volltext erfolgt das Wegklappen des Volltextes und das Vortragen nach den Notizen bis hin zum Weglegen des Bogens bei freiem Sprechen.

Einige Schülerinnen und Schüler verleitet dieses Vorgehen zum Auswendiglernen des Volltextes zur Präsentation. Sie sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass das freie Sprechen mehr als Auswendiglernen bedeutet, Pausen und Nachdenken durchaus im Vortrag möglich sind und möglichst freie Formulierungen erwünscht sind. Die Schülerinnen und Schüler können zur Präsentation differenziert entscheiden, ob sie mit oder ohne Notizen in den mündlichen Vortrag oder das Gespräch gehen.

III Aspekte der Leistungsermittlung und -bewertung

(siehe FA, Kapitel II.5 und III.5)

Bei der Leistungsbewertung stehen die Anerkennung von Leistung und die Kompetenzentwicklung, nicht die Suche nach Fehlern und Defiziten im Vordergrund.

Leistungsermittlung wird in der Regel schriftlich oder mündlich, kann aber auch praktisch („*Lyt og gør ...*“) durchgeführt werden.

Die Anzahl der Leistungsnachweise (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise) richtet sich nach den geltenden Erlassen und den sich daraus ergebenden Festlegungen durch die Fachkonferenz.

Der Gesamtkomplex der Leistungsermittlung, Leistungsmessung, Rückmeldung, Beurteilung und Benotung im Dänischunterricht

- ist kompetenzorientiert im Hinblick auf die fünf kommunikativen Teilkompetenzen und das Verfügen über sprachliche Mittel in Verbindung mit Inhalten,
- bezieht Anwendung und (Sprach-)Handlungsspielräume auf der Performanzebene ein,
- bezieht kognitive, pragmatische und emotionale Lernprozesse ein, auch im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz,
- geht von Unterrichtszielen und vom Setzen individueller Lernziele in eigenverantwortlichen Lernphasen aus,
- bietet Schülerinnen und Schülern transparente Erwartungshorizonte für Leistungen,

- stellt Leistung über einen bestimmten Zeitraum und punktuell fest,
- beachtet heterogene Lernvoraussetzungen,
- gibt Unterrichtsbeiträgen größeres Gewicht als Leistungsnachweisen,
- gibt Mündlichkeit großes Gewicht,
- bezieht Leistungsnachweise und Unterrichtsbeiträge möglichst verschiedener Ausprägung ein,
- bezieht Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen ein,
- beruht auf Bewertungen, Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrkraft, aber auch auf Selbst- und *Peer-Evaluation* sowie Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern,
- berücksichtigt in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule stets differenziert die drei Anforderungsebenen,
- steht im Zusammenhang mit diagnostischen Verfahren und *Feedback*, vermischt sich aber nicht mit Diagnose. (Diagnostische Tests werden nicht benotet – landesweite standardisierte Vergleichsarbeiten wie VERA gibt es im Fach Dänisch nicht.)

1 Funktionale Fehlertoleranz

Die Performanz der Lernenden bildet ihren individuellen Sprachstand ab, der immer mehr oder weniger weit entfernt von dem eines geübten Sprechers oder eines Muttersprachlers ist. Fehler gehören als Übergangsphänomene zum Lernprozess. Durch das Ansehen des fremdsprachlichen Standes der Schülerinnen und Schüler als Zwischenstand (Interimsprache) ist Fehlertoleranz geboten. Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht gilt der Grundsatz, dass die Verständlichkeit der Bedeutung einer Botschaft, also das Gelingen der angestrebten Kommunikation, vor ihrer Korrektheit steht. Dabei ist „vor Korrektheit“ aber nicht als „anstatt Korrektheit“ zu verstehen. Bei dem Blick auf die Entwicklung des individuellen Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler kommt der Diagnose und dem *Feedback* eine gewichtige Rolle zu. Nicht alle Fehler können berichtigt werden, aber keine Reaktion der Lehrkraft auf Fehler verhindert Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung.

In diesem Sinne verstandene funktionale Fehlertoleranz bei den Lehrkräften wird durch die Könnensbeschreibungen in den Fachanforderungen, vor allem zu den sprachlichen Mitteln, und die bewusste Bezugnahme auf verschiedene Fehlertypen⁶⁷ unterstützt:

- Kompetenzfehler: erweisen sich als grundsätzliche Wissenslücke oder Unsicherheit innerhalb eines sprachlichen Teilsystems
- Performanzfehler: sind den Schülerinnen und Schülern eigentlich als Fehler bewusst, treten ab und zu auf und werden an anderen Stellen vermieden
- Fehler im Bereich der Situationsangemessenheit: zeigen Unsicherheit im Umgang mit *Chunks* jeder Art und betreffen vor allem Kollokationen und sprachliche Rituale
- Kontrastiv-Hypothesen: betreffen Interferenzen als Übertragung sprachlicher Gewohnheiten aus der Erstsprache
- Interlinguale Hypothesen: umfassen die Summe der fremdsprachlichen Hypothesen und Verhaltensweisen, die weder mit den Gesetzmäßigkeiten der Ausgangssprache noch mit denen der Zielsprache in vollem Umfang identisch sind, also die ständige Bemühung um Annäherung an die Zielsprache auf der einen Seite und die Gefahr des Verharrens in nicht als fehlerhaft erkannten Sprachmustern auf der anderen

- Intralinguale Hypothesen: betreffen die Übergeneralisierung von bereits erlernten Regeln
- Flüchtigkeitsfehler: entstehen durch Eile, zeitweilig mangelnde Konzentration oder punktuelle Verwechslung von sprachlichen Phänomenen

Zur Fehlerdiagnose und Fehlertherapie ist es für Lernende hilfreich, wenn ihnen altersgerecht deutlich gemacht wird, in welchen Bereichen sie an der Verbesserung ihrer Leistungen arbeiten können und sollen und in welchen Bereichen sie bereits Stärken zeigen. Fehler treten im Dänischunterricht auf verschiedenen Ebenen auf und sind damit bei Bewertungen in den einzelnen Teilkompetenzen unterschiedlich relevant:

- phonetische Fehler
- orthografische Fehler
- morphologische Fehler
- syntaktische Fehler
- lexikalische Fehler
- kontextuelle Fehler
- stilistische Fehler

Bewertungskriterien ergeben sich in der Sekundarstufe I und II aus den Könnensbeschreibungen der Fachanforderungen für die einzelnen Teilkompetenzen und für das Verfügen über sprachliche Mittel sowie weniger standardisierbar aus den Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz und zu den verschiedenen Aspekten der Methodenkompetenz (siehe FA, Kapitel II.2 und III.2). Für die Sekundarstufe II weisen die Fachanforderungen für den produktiven Bereich (Schreiben, Sprechen, Sprachmittlung) Kriterien in vier Kategorien aus, die im Anspruch dem jeweiligen Anforderungsniveau (Dänisch als neubegonnene oder fortgeführte Fremdsprache) und dem Lernstand der Jahrgangsstufe angepasst werden (siehe FA, Kapitel III.5.3).

Die Fachkonferenz legt neben möglicherweise gestuften Bewertungsrastern, Bewertungsbögen für einzelne Teilkompetenzen, möglichen Vorgaben für Erwartungshorizonte und weiteren Kriterien der Leistungsbewertung gegebenenfalls auch fest, welche Punkteskalen in welchen Bereichen (vorwiegend in Klassenarbeiten im Anfangsunterricht sowie in Vokabeltests und anderen Kontrollen) zum Einsatz kommen, wenn es um Einzelaufgaben geht, die bepunktet werden können.

2 Unterrichtsbeiträge

2 Unterrichtsbeiträge

(siehe FA, Kapitel II.5.1 und III.5.1)

Die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen wird für eine Halbjahres- beziehungsweise Ganzjahresbewertung gegenüber den Klassenarbeiten und gleichwertigen Leistungsnachweisen vorrangig berücksichtigt und erfordert kriterienorientierte, zeitnahe und häufige Dokumentation der Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, weil viele Unterrichtsbeiträge mündlich erbracht werden und damit nur kurz und unwiederholbar wahrgenommen werden.

In die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen können neben der Mitarbeit im Unterricht, Hausaufgaben und schriftlichen Überprüfungen bis zu 20 Minuten (zum Beispiel Vokabeltests) auch vielfältige Arbeitsprozesse mit münd-

😊	😐	☹️
---	---	----

1 p.	2 p.	3 p.	4 p.
------	------	------	------

++	+	(+/-)	-	--
----	---	-------	---	----

15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	00
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

<i>fremragende</i>	<i>godt</i>	<i>tilfredsstillende</i>	<i>tilstrækkelig</i>	<i>ikke tilstrækkelig</i>	<i>ringe</i>
--------------------	-------------	--------------------------	----------------------	---------------------------	--------------

trifft in besonderem Maße zu	trifft zu	trifft grundlegend zu	trifft nur wenig zu	trifft nicht zu
------------------------------	-----------	-----------------------	---------------------	-----------------

Bei Bewertungsrastern sollte man insbesondere bei der Verwendung von Symbolik oder der Vergabe von Ergebnispunkten aber immer daran denken, dass man hinterher zu einer vergleichbaren Leistungsbewertung gelangen muss. Welchen Wert hat also ein lächelnder Mund, ein Plus-Zeichen oder 2 vergebene Punkte? Sind zwei gerade Münder im Hinblick auf Qualität und Quantität so viel wert wie ein lächelnder? Die Kriterien und Anforderungen müssen den Schülerinnen und Schülern im Voraus klar verdeutlicht werden.

Leistungsbewertung innerhalb einer Gruppe

Unterrichtsbeiträge werden vielfach auf der Basis von Gruppenarbeit erbracht. Hierbei ist es besonders wichtig,

lichen Präsentationen und/oder schriftlichen Produkten eingehen. Zu Möglichkeiten siehe Kapitel III.4 dieses Leitfadens, in dem Aufgabenformen für gleichwertige Leistungsnachweise aufgelistet sind, die aber auch als Unterrichtsbeiträge in die Gesamtnote eingehen können.

Bewertungsbögen

Bei der Bewertung von vorbereiteten Unterrichtsbeiträgen einzelner Schülerinnen und Schüler (auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit) wie Präsentation von Ergebnissen oder Produkten, (Kurz-)Referat, Rollenspiel, *3-minutters tale* oder abgegebene schriftliche Hausaufgaben verschiedenen Inhalts kann man Bewertungsbögen mit unterschiedlichsten Rastern verwenden, die in der Vertikale mit den Bewertungskriterien gefüllt werden, wie beispielsweise:

neben dem Ergebnis auch den Arbeitsprozess mit einzu-beziehen, der für die Lehrkraft nicht in allen Phasen bei allen Schülerinnen und Schülern verfolgt ist.

Um die Schülerinnen und Schüler zu beteiligen, kann die Lehrkraft eine Gesamtpunktzahl (beispielsweise Notenpunkte in der Oberstufe) mit der Anzahl der Gruppenmitglieder multipliziert vergeben. Die Gruppe bestimmt danach (mit), wie diese Punkte auf die Gruppenmitglieder verteilt werden. Dieses Verfahren hat sich bewährt, wenn alle Gruppenmitglieder ungefähr gleich bewertet werden. Es gibt jedoch auch problematische Beispiele: 4 Gruppenmitglieder, Gruppenarbeitsergebnis durch die Lehrkraft mit 11 Notenpunkten bewertet (= 44 Punkte).

Die Schülerinnen und Schüler finden, dass ein Gruppenmitglied gebremst hat und nur sehr mäßig Beiträge geleistet hat, und geben ihm 5 Punkte für seinen Anteil am Arbeitsergebnis, ein anderes Gruppenmitglied war der Motor der Gruppe und erhält 14 Punkte. Dann müssen die anderen beiden 12 und 13 Punkte bekommen (Sind sie damit zu gut bewertet?). Ein solches Verfahren sollte sich also nur auf einen Teilaspekt eines umfangreicheren kooperativen Projekts oder einer Gruppenarbeitsphase beziehen und nicht alleine dastehen. Die Verantwortung für eine angemessene und gerechte Benotung trägt auch beim sinnvollen Einbeziehen von Selbst- und Peer-Evaluation immer die Lehrkraft.

Korrektur

In Phasen der Wortschatz- und Grammatikvermittlung, der Vermittlung genrebezogener sprachlicher Mittel oder in gezielten Übungsphasen sollte ganz besonders auf die sprachlich richtige Anwendung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen, korrekte Aussprache und Rechtschreibung geachtet werden, damit sich Fehler möglichst nicht festsetzen.

Bei Schülerpräsentationen mit starker Inhaltsorientierung dagegen wäre eine ständige Korrektur äußerst störend für den Informationsfluss. Hier ist die Fehlerprophylaxe durch Korrekturen im Erarbeitungsprozess ein wichtiges Element der Verbesserung. Vor der Fertigstellung oder Präsentation eines sprachlichen Produktes hat die Lehrkraft immer prophylaktisch wirksame korrigierende Funktion, zum Beispiel bei der schriftlichen Vorbereitung und Ideensammlung für einen mündlichen Dialog in Partnerarbeit. Zuweilen haben diese Funktion im Ansatz auch die Mitschülerinnen und Mitschüler, beispielsweise bei einer Schreibkonferenz.

Mögliche Orientierung für die Korrektur schriftlicher Unterrichtsbeiträge

Eine Balance zwischen Hinweisen auf Fehler, die den Lernenden ermöglichen, selber die richtige Lösung zu erkennen, insbesondere bei Performanzfehlern, und konkreter Angabe von richtigen Formen und sprachlichen Alternativen bei Kompetenzfehlern und Fehlern im Bereich der Situationsangemessenheit und Pragmatik hat

sich bewährt. Individuelle Rückmeldungen und Hinweise zu Entwicklungsschwerpunkten und der Zugang zu entsprechendem Übungsmaterial sind für die einzelnen Schülerinnen und Schüler wichtig. Korrekturanmerkungen heben Stärken und Schwächen hervor.

Mögliche Orientierung für die Korrektur mündlicher Unterrichtsbeiträge

Generell gilt, dass die Lehrkraft in Lern- und Erarbeitungsphasen sowie in Unterrichtsgesprächen korrigierend besonders dann eingreifen sollte, wenn

- aktueller thematischer Wortschatz und/oder aktuell eingeführte oder genrebezogen anzuwendende Strukturen stark betroffen sind,
- die Kommunikation durch falsche Wortwahl, falsche Aussprache oder falsche pragmatische Anwendung gestört wird,
- zu befürchten ist, dass ein Wort / eine Wendung / eine Form noch mehrfach falsch vorkommen wird.

Obwohl man auch im Fremdsprachenunterricht das inhaltsbezogene Lehrerecho vermeiden sollte, da Schüleräußerungen an Gewicht verlieren, wenn die Lehrkraft sie noch einmal wiederholt, ist der Einsatz von „korrigierendem Echo“ für sprachliche Phänomene im Fremdsprachenunterricht durch die Lehrkraft durchaus gewinnbringend. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Korrektur erkennen und die wiederholende Reaktion in diesen Unterrichtssituationen muss ihnen als hilfreich verdeutlicht werden. Manchmal reicht eine verbesserte Form, die wie beim Soufflieren wiederholt wird, oder die Lehrkraft baut eine korrigierte Form in eine Nachfrage ein und fordert zu einer Antwort mit richtiger Form heraus wie in folgenden Beispielen:

- S: *Der var fem piger og fire *drenger.*
L: *Hvad var det, du sagde? Hvor mange drenge var der?*
S: *Der var fire drenge.*
- S: *Han *gåede i seng kl. 10.*
L: *Snakkede han først med de andre eller gik han straks i seng?*
S: *Nej, han gik straks i seng.*

2 Unterrichtsbeiträge

Für Präsentationen von Schülerinnen und Schülern sollte durch die Lehrkraft oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler in der vorangehenden Erarbeitungsphase in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Fehlerprohylaxe betrieben werden, so dass eine schriftliche Vorlage oder ein Hilfsmittel wie es beispielsweise durch die Klausurbogenmethode entsteht, für die Präsentation schon von grundlegenden Fehlern befreit ist. In Präsentationen und Schülerdiskussionen sollte nur im Notfall mit Korrekturen eingegriffen werden. Hier ist es in der Regel sinnvoller, sich gravierende Fehler zu notieren und sie im Anschluss mit der Lerngruppe oder einzelnen Lernenden zu besprechen.

Bewertung mündlicher Unterrichtsbeiträge und Feedback

Für die Bewertung mündlicher Leistungen bei umfangreicheren und/oder vorbereiteten Beiträgen bietet sich eine lernstandsbezogene grobe Unterteilung in Beobachtungen zur Sprache, zum Inhalt und zur Präsentation als Grundmuster an. Man kann aber auch bestimmte Aspekte in den Vordergrund rücken und besonders im Anfangsunterricht auf die Einhaltung bestimmter Regeln oder die Anwendung sprachlicher Elemente wie grammatische Phänomene, Pragmatik oder Diskursstrategien besonders achten.

Da mündliche Beiträge vor der Klasse Höraufträge für die Zuhörenden erfordern, bietet sich hier ein *Peer-Feedback*,

möglicherweise kombiniert mit Inhaltsfragen, an.

Peer-Korrektur im Unterrichtsgeschehen kann in bestimmten Phasen und besonders im Anfangsunterricht effektiv sein: ein vereinbartes Zeichen gibt der sprechenden Schülerin oder dem Schüler die Möglichkeit sich selbst zu verbessern oder innezuhalten und auf die Korrektur einer Mitschülerin oder eines Mitschülers zu warten. Vorsicht ist allerdings bei übereifrigen „Verbesserern“ in einer Klasse geboten. Mit der Lerngruppe wäre ein solches Verfahren abzusprechen.

Insbesondere beim Neubeginn von Dänisch in der Oberstufe, aber auch in der Sekundarstufe I, haben die Schülerinnen und Schüler bereits Lernerfahrung im Umgang mit mindestens einer Fremdsprache. Sie wissen, was einen guten fremdsprachlichen Beitrag ausmacht und können ihr Wissen zunächst auf Deutsch einbringen und gemeinsam mit der Lehrkraft *Feedback*-Kriterien erarbeiten. Dieses Verfahren ähnelt gleichzeitig einer Vorübung zur Sprachmittlung und schafft Bedarfswortschatz.

Durch Schülerinnen und Schüler kann die folgende, aus der Praxis stammende Sammlung von Kriterien für eine Gruppenpräsentation eines einfachen Gespräches (beispielsweise unter der Überschrift „*En fødselsdag*“, „*På et cafeteria*“ oder „*På banegården og i toget*“) im Anfangsunterricht entstehen:

flüssiger Vortrag	freies Sprechen	Aufbau/Struktur	Abwechslung
Aussprache	Unterhaltung	richtige Grammatik	sinnvoller Inhalt
großer Wortschatz	aktive Teilnahme	Rolle gut ausfüllen	gute Vorbereitung
gleicher Umfang der Beiträge	lautes Sprechen	Improvisation	Augenkontakt zum Publikum

Die Zusammenfassung in der Stunde kann die Kriterien für die Präsentation eines guten dänischen Gespräches ergeben:

1. sprachliche Vielfalt (großer Wortschatz, viele neugelernte Formen)
2. sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Strukturen, Aussprache)
3. viel Inhalt zum Thema (gute Vorbereitung, Themenbezug, Ausfüllen der Rolle)
4. interessanter Inhalt (Unterhaltung, Kreativität)
5. gleiche Anteile für alle (alle sagen viel)
6. Verständlichkeit (möglichst freies Sprechen bis zur Improvisation und Kontakt zum Publikum)

Die Anwendung der Kriterien wird durch die Lehrkraft mit einem Beobachtungsbogen vorbereitet:

Mundtlig gruppepræsentation på dansk

Publikum: Husk at være opmærksomme og at kunne gengive vigtige detaljer fra præsentationen.

Respons til gruppen:

Navne:															
	😊	☹	😞	😊	☹	😞	😊	☹	😞	😊	☹	😞	😊	☹	😞
<i>sprog: mangfoldighed</i>															
<i>sprog: rigtighed</i>															
<i>indhold: emnerelation</i>															
<i>indhold: kreativitet</i>															
<i>præsentation: andel</i>															
<i>præsentation: forståelighed</i>															

😊 *fin - fantastisk (10 - 15)* ☹ *kunne være bedre - i orden (05 - 09)* 😞 *ringe - ikke i orden (00-04)*

2 Unterrichtsbeiträge

Die zuhörenden Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft füllen den Bogen für die einzelnen Gruppenmitglieder aus. Die *Feedback*-Phase unter den Lernenden gibt zusätzliche Anstöße und Bezugspunkte für die bewertende Lehrkraft. Gleichzeitig wenden Schülerinnen und Schüler bereits im Anfangsunterricht Dänisch in der Oberstufe komplexen und abstrakten Wortschatz an, der sich auf ihre Lebenswelt in der Schule bezieht, indem sie zum Beispiel sagen: „*Peters emnerelation kunne være bedre*“. Oder „*Tina, din kreativitet er fantastisk*“. In der Sekundarstufe I können reduzierend nur die drei Begriffe *sprog, indhold* und *præsentation* oder themenbezogene Kategorien zum *Feedback* mit den Bewertungsbegriffen eingeführt werden.

Kompetenzraster

Kompetenzraster sind tabellarische Einschätzungsraster,

mit denen Lernende und Lehrende gemeinsam arbeiten. Mit ihnen wird auch ein Entwicklungshorizont abgesteckt, und zwar von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen. Mit Kompetenzrastern werden Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lern- oder Arbeitsbereiche in Form von „*Ich kann ...*“-Aussagen definiert. In einer Achse des Rasters sind Fähigkeiten/Fertigkeiten aufgeführt, die den fachspezifischen Lern- und Arbeitsbereich bestimmen. Besonders in Verbindung mit Portfolios⁶⁸ werden Kompetenzraster benutzt. Hier ist der Europass mit seinen Könnensbeschreibungen zu Teilkompetenzen auf der Basis der Niveaustufen des GeR ein Beispiel, das für den Dänischunterricht genutzt werden kann, um das jeweilige Anspruchsniveau zu verdeutlichen. Die Beschreibungen sehen für die Teilkompetenz Sprechen (an Gesprächen teilnehmen) folgendermaßen aus:⁶⁹

A1	<i>Jeg kan føre enkle samtaler hvis min samtalepartner er indstillet på at gentage eller at omformulere sine sætninger og tale langsommere, samt hjælpe mig med at formulere det, jeg prøver på at sige. Jeg kan stille og besvare enkle spørgsmål omkring dagligdags emner.</i>
A2	<i>Jeg kan deltage i samtale om enkle hverdagssituationer, der kun lægger op til en udveksling af informationer. Jeg kan deltage i en kort meningsudveksling, skønt jeg normalt endnu ikke forstår nok til at kunne uddybe samtalen.</i>
B1	<i>Jeg kan klare de fleste situationer, der opstår ved at rejse i lande eller områder, hvor sproget tales. Jeg kan uforberedt indgå i en samtale om emner af personlig interesse eller generelle hverdagsemner som fx familie, fritid, arbejde, rejse og aktuelle begivenheder.</i>
B2	<i>Jeg kan samtale og diskutere så flydende og frit, at jeg forholdsvis utvungent kan føre en samtale med 'native speakers'. Jeg kan tage aktivt del i diskussioner om dagligdags emner, samt forklare og forsvare mine synspunkter.</i>
C1	<i>Jeg kan udtrykke mig flydende og spontant uden alt for tydeligt at lede efter ordene. Jeg kan bruge sproget fleksibelt og effektivt i sociale og arbejdsmæssige situationer. Jeg kan forholdsvis præcist udtrykke mine synspunkter og ideer på en måde, der er tilpasset efter, hvilken person jeg taler med.</i>
C2	<i>Jeg kan uden anstrengelse tage del i hvilken som helst samtale og diskussion og vælge det passende ordforråd og udtryk. Jeg kan udtrykke mig flydende og nuanceret med en stor grad af præcision. Hvis jeg alligevel har problemer, kan jeg med omformuleringer klare mig så godt, at min samtalepartner næppe lægger mærke til det.</i>

Die Niveaustufen C1 und C2 sind in hellgrau nur zum Vergleich aufgeführt. Sie gehen im Dänischunterricht abschlussbezogen über die Kompetenzerwartungen am Ende der Sekundarstufe I und/oder der Sekundarstufe II hinaus. Es hat sich im Fremdspracheunterricht bewährt,

Könnensaussagen gleich mit wiederholender exemplarischer Anwendung zu verbinden, zum Beispiel „*Jeg kan tælle til hundrede*“ in Verbindung mit mündlichem Ablezen von Ziffern oder dem Aufschreiben einer vorgegebenen Zahl aus jedem Zehnerbereich in Buchstaben.

3 Klassenarbeiten

(FA, Kapitel II.5.2 und III.5.2)

Sekundarstufe I

Die Anzahl der Klassenarbeiten richtet sich nach ihrer Mindestanzahl innerhalb der Leistungsnachweise im geltenden Erlass und den darauf beruhenden Festlegungen durch die Schule. Jede Klassenarbeit enthält eine schriftliche Textproduktion. Zudem werden in jedem Schuljahr die anderen kommunikativen Teilkompetenzen ausgewogen berücksichtigt. Die Sprechprüfung stellt eine gesonderte Prüfung dar, die mindestens einmal in der Sekundarstufe I stattfindet. Auf allen drei Anforderungsebenen sind die drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen.

An Gemeinschaftsschulen wird in Klassenarbeiten nach Maßgabe der Schule und entsprechend den Vereinbarungen der Fachkonferenz durch Aufgabenzuschnitte und Erwartungshorizonte Differenzierung vorgenommen.

Übungsmöglichkeiten, Modelllösungen und Vertrautheit mit allen in Klassenarbeiten vorkommenden Aufgabenformaten sind in der Sekundarstufe I besonders wichtig.

Sekundarstufe II

Insgesamt werden im Verlauf der Sekundarstufe II alle Teilkompetenzen mindestens einmal als Teil einer Klassenarbeit oder als gleichwertiger Leistungsnachweis überprüft. Die Überprüfung der Teilkompetenz Schreiben (Textaufgabe) ist Bestandteil jeder Klassenarbeit, mit Ausnahme der verbindlichen Sprechprüfung, die eine schriftliche Klassenarbeit ersetzt oder einen gleichwertigen Leistungsnachweis darstellen kann. Leseverstehen kann bei der Textaufgabe auch integrativ überprüft werden. In Klassenarbeiten sind die drei Anforderungsbereiche mit zwei bis drei pro Klassenarbeit ausgewogen zu berücksichtigen. Die Aufgaben werden mit Operatoren formuliert.

Übungsmöglichkeiten, Modelllösungen und Vertrautheit mit allen in Klassenarbeiten vorkommenden Aufgabenformaten sind auch in der Sekundarstufe II wichtig, vor allem wenn es um unbekannte Aufgabenformate geht.

Bewertung der rezeptiven Teilkompetenz Hör-/Hörsehverstehen

Hörverstehen schließt im Folgenden auch das Hörsehverstehen mit ein. Erschließungshilfen, Arbeitsaufträge und Arbeitsbögen werden an die Zielsetzung beim Hörverstehen angepasst, also an globales, detailliertes oder selektives Hörverstehen. Die immer vor dem Hören gestellten Höraufträge ermöglichen den zielgerichteten Zugang zum Hörtext bereits beim ersten Kontakt damit. Material zur Aufgabenstellung sollte von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls immer vor dem ersten Hören wahrgenommen und verstanden werden. Dies können Vokabelklärungen, genaue Aufgabenstellung oder der Inhalt von Ankreuzaufgaben sein.

Grundsätzlich muss bei der Bewertung von Hörverstehen entschieden werden, ob die Kompetenz einzeln oder in Verbindung mit einer produktiven Kompetenz bewertet werden soll.

Aufgaben zur Überprüfung des reinen Hörverstehens⁷⁰ müssen so angelegt sein, dass sie tatsächlich auch nur Hörverstehen überprüfen und keine weiteren Teilkompetenzen dabei bewertet werden. Das geht eigentlich nur durch non-verbal zu beantwortende Aufgabenformen. Im schulischen Alltag macht es aber Sinn, auch kurze Sprachproduktion als Antworten zu erwarten, bei deren Bewertung die Rechtschreibung und Grammatik dann keine Rolle spielen sollte. Aufgabenformen zur Überprüfung des Hörverstehens finden sich am Ende des Kapitels II.5 dieses Leitfadens. Der Erwartungshorizont ergibt sich aus Lösungsskizzen zu den einzelnen Aufgabenformen.

Bewertung der rezeptiven Teilkompetenz Leseverstehen

Die Bewertung von Leseverstehen kann einerseits integrativ erfolgen, weil aus der Bearbeitung der produktiven Aufgaben (Textaufgaben) in allen drei Anforderungsbereichen das Leseverstehen mit hervorgeht. Beispiele für Aufgaben die auf verschiedenen Stufen Leseverstehen einschließen, können sein:

- *Beskriv kort, hvad der sker i teksten.*
- *Angiv alle grunde til ...*
- *Forklar tekstens udsagn eller dybere mening.*
- *Diskutér mulige titler til teksten.*

- *Tag stilling til tekstens budskab.*
- *Omskriv teksten til en avisartikel.*

Der Erwartungshorizont für die Inhaltsseite einer Schreibaufgabe enthält in diesem Fall implizit den Nachweis des Leseverstehens.

Bei einer isolierten Überprüfung des Leseverstehens ist es wie beim Hörverstehen wichtig darauf zu achten, dass sie tatsächlich auch nur Leseverstehen überprüft. Das geht ebenfalls am besten durch non-verbal zu beantwortende Aufgabenformen. Aufgabenformen zur Überprüfung des Leseverstehens finden sich am Ende des Kapitels II.5 dieses Leitfadens. Der Erwartungshorizont ergibt sich aus Lösungsskizzen zu den einzelnen Aufgabenformen.

Bewertung der produktiven Teilkompetenzen Sprechen und Sprachmittlung

In der Sekundarstufe II spiegeln die im Abitur in allen modernen Fremdsprachen einzusetzenden ganzheitlichen Bewertungsbögen⁷¹ für die Teilkompetenzen Sprachmittlung und Sprechen durch Kriterien innerhalb übergreifender Kategorien die integrative und kriterienorientierte Bewertung wider. Die Bewertungsbögen sind empfehlenswert in allen drei Jahrgängen der Sekundarstufe II im fortgeführten Dänischunterricht, verbindlich sind sie für Abiturprüfungen in diesen Teilkompetenzen. Für die Sekundarstufe I und den neubeginnenden Dänischunterricht in der Sekundarstufe II kann eine vereinfachte Form der Anwendung der Kategorien und Kriterien an der Schule vereinbart und im schulinternen Fachcurriculum Dänisch verankert werden. Bewertungsbögen müssen dann entsprechend erarbeitet werden. Grundlagen der Sprachmittlung sind im Kapitel II.8 dieses Leitfadens beschrieben. Die Sprechprüfung wird im Kapitel III.5 dieses Leitfadens eingehender aufgegriffen.

Bewertung der produktiven Teilkompetenz Schreiben

Auch für die Bewertung von Leistungen in der Teilkompetenz Schreiben in der Sekundarstufe I lohnt sich der Blick auf die Erwartungen am Ende der Schulzeit. In der Sekundarstufe II spiegelt der im Abitur einzusetzende ganzheitliche Bewertungsbogen Sprache⁷² für die Teilkompetenz Schreiben in allen modernen Fremdsprachen durch Krite-

rien innerhalb übergreifender Kategorien die integrative und kriterienorientierte Bewertung der sprachlichen Seite von Leistungen wider. Der Bewertungsbogen ist empfehlenswert in allen drei Jahrgängen der Sekundarstufe II im fortgeführten Dänischunterricht, verbindlich ist er für die schriftliche Abiturprüfung in der Teilkompetenz Schreiben.

Im Sinne der Transparenz wird in den Klassenarbeiten des fortgeführten Dänischunterrichts in der Sekundarstufe II sowie circa ab dem zweiten Lernjahr in der Sekundarstufe I und im neu begonnenen Dänischunterricht in der Sekundarstufe II ein Bewertungsbogen für die sprachliche Leistung für die Teilkompetenz Schreiben verwendet, der sich jeweils auf das aktuell erreichte Anforderungsniveau bezieht. Für die Sekundarstufe I und den neubeginnenden Dänischunterricht in der Sekundarstufe II kann eine vereinfachte Form der Anwendung der Kriterien für das Abitur an der Schule vereinbart und im schulinternen Fachcurriculum Dänisch verankert werden. Bewertungsbögen müssen dann, gegebenenfalls nach Jahrgangsstufen gestaffelt, entsprechend erarbeitet werden.

Zur Schaffung von Transparenz bei der Bewertung hat es sich bewährt, den Schülerinnen und Schülern bei der Rückgabe der Klassenarbeit zudem durch einen kurzen Erwartungshorizont zur Inhaltsebene zu zeigen, auf welcher Basis die inhaltliche Seite der Korrektur einer Schreibaufgabe durchgeführt und bewertet wurde.

Auf allen Stufen kommt in Klassenarbeiten bei allen Aufgaben zur Teilkompetenz Schreiben der sprachlichen Leistung ein höheres Gewicht zu als der inhaltlichen Leistung.

Für das Abitur gilt bei der Bewertung von Textaufgaben zur Teilkompetenz Schreiben das Verhältnis 60% Sprache zu 40% Inhalt.

Korrektur schriftlicher Arbeiten

Eine einheitliche Verwendung von Korrektürkürzeln wird in der schulinternen Fachkonferenz Dänisch beschlossen. Zur praktischen Durchführung der Hervorhebung von Stärken und Schwächen einer schriftlichen Leistung und der Angabe von Korrekturhinweisen bei der Überprüfung der Teilkompetenzen Schreiben und Sprachmittlung

kann man Spalten auf der rechten Heftseite, die parallel zum geschriebenen Text laufen, oder vorgefertigte Einlegeblätter mit Seitennummerierung benutzen und/oder verschiedene Farben für die Kennzeichnung in der Randkorrektur einbeziehen. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit werden dahingehend beurteilt, in welchem Maße sie die in der Aufgabenstellung geforderte kommunikative Leistung beeinträchtigen (funktionaler Gebrauch). Ob man die Korrektur in deutscher oder dänischer Sprache

durchführt, hängt von der Jahrgangsstufe, der Zielsetzung und den Vereinbarungen innerhalb der Fachkonferenz ab. Die Überschriften der folgenden Tabelle sollten den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden, brauchen aber nicht auf jeder Seite einer Klassenarbeit zu erscheinen. Die Rand- oder Seitenkorrekturen müssen sich mit den Eintragungen auf den entsprechenden Bewertungsbögen und dem Verhältnis zum Erwartungshorizont decken.

kommunikationsstörende sprachliche Fehler (Kürzel und gegebenenfalls Verbesserung)	wenig/nicht kommunikationsstörende sprachliche Fehler/Unebenheiten (Kürzel und gegebenenfalls Verbesserung)	sprachliche Vorzüge	inhaltliche Leistung (+/- und Stichwort)
Seitenlänge			

4 Gleichwertige Leistungsnachweise

Die Fachkonferenz Dänisch beschließt auf der Basis der geltenden Erlasse sowie im Rahmen der vorgegebenen schulischen Bedingungen und Möglichkeiten für die sich ergebende Anzahl gleichwertiger Leistungsnachweise in den einzelnen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II die Kriterien, nach denen Leistungen einer Klassenarbeit gleichwertig sind. Auch hier ist auf Anforderungsebenen und eine Balance innerhalb der drei Anforderungsbereiche zu achten.

Die Sprechprüfung mit monologischem und dialogischem Teil ist im Fach Dänisch sowohl im Verlauf der Sekundarstufe I als auch im Verlauf der Sekundarstufe II ein jeweils einmal verbindlich durchzuführender Leistungsnachweis. Insbesondere in der Sekundarstufe I, in der aufgrund der Anzahl der Leistungsnachweise die Variationsbreite größer sein kann, aber je nach schulischen Möglichkeiten auch in der Sekundarstufe II, gibt es für gleichwertige Leistungsnachweise zum Beispiel folgende weitere Möglichkeiten als Aufgabenformate mit Produkt oder Präsentation:

- projektorientierte Arbeit an einer Problemstellung mit Dokumentation der Arbeit und Präsentation eines Produktes
- halbjährliches Portfolio zur Dokumentation individueller Arbeit (*sprogmappe*)
- Erstellung eines Lernplakates zu sprachlichen und/oder inhaltlichen Aspekten
- Portfolio zu Freiarbeitsphasen
- komplexere Hörverstehensaufgabe
- umfangreichere mündliche Sprachmittlungsaufgabe
- Lesetagebuch
- Buchvorstellung einer lernstandsgemäßen Lektüre
- Präsentation einer lebensweltlich ausgerichteten Simulation (Rollenspiel)
- szenisches Spiel
- Präsentation einer Podiumsdiskussion
- *3-minutters tale* mit Handout, aber ohne weiteren Medieneinsatz
- Präsentation einer erarbeiteten Problemstellung unter Einbezug digitaler Medien
- Präsentation eines medialen Produktes als praktische Leistung im Zusammenhang mit Sprache und Inhalt

- Produktion von medialen Aufnahmen und Präsentation von Hör- oder Hörsehtexten

Aufgabenstellungen in gleichwertigen Leistungsnachweisen sind vielfältig auf die Altersstufe und auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abstimbar. In der Regel ist es wichtig, sowohl den Prozess als auch das Ergebnis bei der Erarbeitung der Aufgaben in die Bewertung einzubeziehen. Bei allen Prozessen und Produkten ist sicherzustellen, dass die individuelle Eigenleistung der Lernenden beurteilt werden kann. Mit den Schülerinnen und Schülern werden vorab die Bewertungskriterien besprochen, in deren Erstellung sie punktuell mit einbezogen werden können. Wie bei einer Klassenarbeit sollten die Schülerinnen und Schüler sich durch Übungsmöglichkeit im Unterricht, transparente Erwartungshorizonte und modellhafte Präsentationen gut vorbereitet fühlen.

Arbeitsprozesse mit mündlichen Präsentationen und/oder schriftlichen Produkten können alternativ auch in die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen eingehen. Zu Bewertungsmöglichkeiten von Gruppenpräsentationen siehe Kapitel III.2 dieses Leitfadens.

Formulierte Erwartungen und Bewertung

Für viele der genannten Aufgabenmöglichkeiten lassen sich im Voraus Erwartungen als Anleitung und/oder Checkliste für die Schülerinnen und Schüler formulieren, auf die die Bewertungskriterien für erbrachte Leistungen später zurückgreifen. Dabei können besonders auch unterschiedliche Lernwege, Prozesse und Ergebnisse des individuellen Lernens in offeneren Aufgabenformen durch Alternativen bei der Bewertung berücksichtigt werden, ohne dass ein zugrundegelegter Standard vernachlässigt wird. Der folgende exemplarische Bewertungsbogen für eine *sprogmappe* stützt sich genau auf die Erwartungen, die den Schülerinnen und Schülern vor der Arbeit an der *sprogmappe* gegeben und mit ihnen besprochen wurden (siehe Kapitel II.2 dieses Leitfadens). Vorhandenes wird hier mit ein bis drei Haken, die Qualität des Vorhandenen mit ein bis drei Sternen angegeben. Sprache, die in allen Bewertungen gegenüber dem Inhalt überwiegt, geht in die Qualität mit ein, wird aber unten auch noch einmal extra ausgewiesen. Kommentare erläutern die Bewertung mit der untenstehenden Note.

Bedømmelse af sprogmappen

Navn: _____

	✓✓✓	***	kommentar
tekster, som man har læst i klassen			
tekster, som man selv har fundet i internettet eller andre steder			
færdige tekster, som man selv har skrevet			
produkter og resultater af individuelt arbejde			
produkter og resultater af gruppearbejde			
dialoger og samtaler i skriftlig form			
oplæg, indholdsreferater, analyser, oversættelser			
mindmaps om emner			
gloselister sorteret efter emner, ordklasser, tekster osv.			
ord og vendinger, som man altid glemmer			
ord, som man har fundet i ordbogen			
grammatiske oversigter			
grammatiske øvelser			
billeder af Danmark (fotografier, print, udklip osv., gerne med forklaringer)			
avisartikler, brochurer, reklame, forpackninger osv.			
sprog, som man har hørt eller set i Danmark (citater, skilte, ordsprog, forklaringer osv.)			
materiale, der har med Danmark at gøre (rejsebeskrivelser, vittigheder, oplysninger om berømte personer, sangtekster, digte, noveller osv.)			
...			
indholdsfortegnelse/sortering			
sprog			
kreativitet			

karakter (Note):

5 Sprechprüfung

Die Sprechprüfung mit monologischem und dialogischem Teil ist im Fach Dänisch sowohl im Verlauf der Sekundarstufe I als auch im Verlauf der Sekundarstufe II ein jeweils einmal verbindlich durchzuführender Leistungsnachweis. Sie kann als Einzel-, Partner- oder Gruppenprüfung gestaltet werden. Eine Begrenzung auf drei Schülerinnen und Schüler ist jedoch sinnvoll, weil die individuelle Bewertung bei größeren Gruppen immer schwieriger wird und dabei auch relativ viel Zeit für zumeist begrenzte Themen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler im dialogischen Teil eingeplant werden muss. Sprechprüfungen können mit kurzer Vorbereitungszeit oder spontan ohne Vorbereitungszeit durchgeführt werden.

Im schriftlichen Abitur ist die Überprüfung der Teilkompetenz Sprechen im Fach Dänisch bis auf Weiteres nicht geplant. Eine Einsicht in Abiturbedingungen, die sich auch auf die Sekundarstufe II im Fach Dänisch übertragen lassen, bietet die schleswig-holsteinische Handreichung zur Durchführung der Sprechprüfung als Prüfungsteil des Schriftlichen Abiturs im Fach Englisch.⁷³ Die Sprechprüfung in der Sekundarstufe II ist nicht zu verwechseln mit einer mündlichen Abiturprüfung, die thematisch und in einem Teil textbasiert ausgerichtet ist und nach völlig anderen Vorgaben verläuft (siehe FA, Kapitel III.6.2).

Eine enge thematische Anbindung ist im monologischen und dialogischen Teil der Sprechprüfung nicht erforderlich. Für die zwei Teile sollten aber unterschiedliche thematische Schwerpunkte gewählt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht in die Gefahr geraten, sich im zweiten Teil zu wiederholen. Prinzipiell sind alle Themenanbindungen auch übergreifend möglich, die aus den Themenbereichen erwachsen und mit den Schülerinnen und Schülern behandelt wurden. Die Sprechprüfung kann in einem beliebigen Lernjahr in der Sekundarstufe I und II durchgeführt werden. Der Zeitpunkt wird von der Fachkonferenz nach schulischen Maßgaben festgelegt. Die Bewertung muss sich auf die erreichte Niveaustufe beziehen. Hier sind für die Aufgabenerstellung und als Bewertungsbasis die Könnensbeschreibungen A1-B2 des GeR als grobe Richtlinie für das monologische und dialogische Sprechen hilfreich.

Die Schülerinnen und Schüler lernen allgemeine Redemittel zum Sprechen und bereiten sich wie bei einer Klassenarbeit thematisch und sprachlich auf die Inhaltsseite vor, um inhaltliche Tiefe, einen höheren Anteil an themenspezifischem Vokabular und mehr Sicherheit zu gewinnen. Folgende Überlegungen zum Zeitpunkt und zur thematischen Anbindung der Sprechprüfung können angestellt werden:

- entweder gegen Ende eines Schulhalbjahres in der Qualifikationsphase der Sekundarstufe II oder bei Jahresbewertung in der Sekundarstufe I und im Einführungsjahrgang der Sekundarstufe II mit zwei deutlich unterschiedlichen Themen im Monolog und im Dialog, beide aber inhaltlich bezogen auf den Stoff des bereits Behandelten im Halbjahr der Sprechprüfung (insbesondere im schon fortgeschritteneren Dänischunterricht),
- oder zu jedem Zeitpunkt zwei unterschiedliche Themen im Monolog und im Dialog aus dem Spektrum des bereits Behandelten seit Beginn des Dänischunterrichts mit grober thematischer Themenangabe vorab an die Schülerinnen und Schüler (insbesondere im Anfangsunterricht der ca. ersten zwei Lernjahre).

Redemittel zum Sprechen

Gesprochene Sprache unterscheidet sich von Schriftsprache. Für das Lernen im Nachbarsprachenkontext ist die gesprochene Sprache von besonderer Bedeutung. Deswegen ist es für Schülerinnen und Schüler im Fach Dänisch nicht nur für die Sprechprüfung, sondern insgesamt von herausgehobener Bedeutung, den Fokus auf eine Kombination aus Bildungssprache und Alltagssprache in gesprochener Kommunikation zu legen. Zur Vorbereitung auf die Sprechprüfung haben neben Inhaltswortschatz zusammenfassende Listen mit *Chunks*, Satzmustern und Redewendungen für die Umsetzung verschiedener sprachlicher Intentionen beim monologischen und dialogischen Sprechen sowohl wiederholende als auch einführende Funktion im Bereich des Funktionswortschatzes. Je nach Lernstand wird mehr oder weniger umfangreicher Wortschatz vorausgesetzt und erwartet. Listen für die Schülerinnen und Schüler sollen ihnen sprachlichen Mittel zur Verwendung in der Sprechprüfung an die Hand geben, aus denen die sprachlichen Intentionen angepasst an ihren Lernstand erkennbar sind.

Eine solche Liste kann für den fortgeschritteneren Dänischunterricht folgendermaßen aufgebaut sein:

<p>fremstilling Jeg har fået til opgave at ... Det drejer sig om ... Emnet går ud på, at ... Jeg forstår det sådan, at ... Jeg vil gerne starte/begynde med at ... Jeg vil forklare/undersøge/sammenligne/diskutere / tage stilling til ... først - så - bagefter - til sidst</p>	<p>beskrivelse Jeg kan beskrive det sådan: ... Det består af ... Det handler om ... på venstre side / til højre / midtfor i forgrunden/i baggrunden øverst/nederst på siden/billedet</p>
<p>forslag/ideer Jeg tror, (at) jeg har en idé. Jeg foreslår, at ... Kunne man måske forestille sig, at ...? Jeg forestiller mig det på den måde, at ... For at løse problemet kunne man ...</p>	<p>mening/opfattelse Jeg synes, at, ... Efter min mening ... Det er jeg overbevist om. Jeg ville ønske mig, at ... Jeg vil gerne/hellere/helst ...</p>
<p>godkendelse/begejstring Jeg synes, det er godt, at ... Det er fedt. Det er virkelig en (skide) god idé. Det er bare alletiders. mega/super/kæmpemæssig</p>	<p>afvisning Det tror jeg ikke (på). Det er så klamt. Det er træls. Det er helt galt.</p>
<p>usikkerhed/tvivl Jeg tror, at ... Det er jeg ikke helt sikker på. Det kan jeg ikke sige med sikkerhed, men ... Jeg tør ikke sige, om ... Jeg tvivler på, at ... Jeg ved ikke rigtig, hvad jeg skal sige til det.</p>	<p>afvejning på den ene side ... på den anden side Jamen, der er både fordele og ulemper. både ... og enten ... eller hverken ... eller alligevel (ikke)</p>
<p>henvisning til dialogpartneren Som du allerede har sagt, ... Man kan sige om din idé, at Du har allerede gjort opmærksom på ... Som du har påpeget, ...</p>	<p>opfordring/henvendelse til dialogpartneren Gider du fortsætte? Hvad synes du om det? Er du enig med mig? Er der andre synspunkter? Hvad er din erfaring med ...?</p>
<p>forståelse/enighed Det synes jeg også. Sådan opfatter jeg det også. Jeg mener det samme som dig. Jeg synes, (at) du har ret. Det har du ret i. Jeg kan godt lide, at du ser sådan på det. Vi er helt enige. Det vil jeg godt bakke op om.</p>	<p>indvending/indsigelse Det kan godt være, men ... Hvordan kan man påstå sådan noget? Det synes jeg (slet) ikke. Jeg mener noget helt andet. Jeg opfatter det helt anderledes. Mener du det alvorligt? Serøst?</p>

Freies Sprechen, das Format der Sprechprüfung sowie gegebenenfalls die Anfertigung von sinnvollen Notizen müssen vorher im Unterricht geübt werden, damit die Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen und Erwartungen in der Sprechprüfung vertraut sind. Ihre Einsicht in den vorgesehenen Bewertungsbogen erhöht die Transparenz.

Durchführung der Sprechprüfung

Die Sprechprüfung wird wie eine Klassenarbeit langfristig für einen bestimmten Tag geplant. Die Schülerinnen und Schüler können an diesem Tag beispielsweise zu ihnen bekanntgegebenen Zeiten nacheinander aus dem laufenden Unterricht zum Prüfungsraum oder dem Vorbereitungsraum kommen. Daher ist es wichtig, auch die an diesem Tag in der Klasse oder den Klassen eingesetzten Kolleginnen und Kollegen über den Prüfplan für die Sprechprüfung zu informieren. Wenn eine Vorbereitungszeit eingeplant wird, brauchen die Schülerinnen und Schüler dafür einen beaufsichtigten Vorbereitungsraum. Ein Prüfplan ordnet zugewiesenen oder anderweitig zusammengesetzten Prüfgruppen ihre genauen Prüfzeiten zu. Vorbereitet werden müssen die den Schülerinnen und Schülern vorzulegenden Aufgaben für die Anzahl der Prüfgruppen. Es können auch dieselben Aufgaben für zwei aufeinanderfolgende Prüfgruppen verwendet werden, wenn sie keine Gelegenheit haben, darüber

miteinander zu sprechen. Die monologischen Aufgaben sollten individuell, aber vergleichbar gestellt werden. Die dialogischen Aufgaben sind in der Regel für alle Prüfgruppenmitglieder gleich. Wenn eine Vorbereitungszeit zur Verfügung steht, sollte der Raum für Notizen möglichst klein sein, damit die Schülerinnen und Schüler keine vorformulierten Sätze ablesen, sondern frei sprechen.

Bewertungsbögen in ausreichender Zahl müssen vorhanden sein sowie eine am besten für die Schülerinnen und Schüler sichtbare Uhr mit Stoppuhrfunktion, auf der die Zeiten für die individuellen Monologe und den gemeinsamen Dialog eingestellt werden. Alle Schülerinnen und Schüler einer Prüfgruppe sind während der gesamten Prüfung im Prüfraum. Die prüfende Lehrkraft leitet die Prüfung nur ein und leitet verbal zwischen den Phasen über, während sie die Aufgabenbögen ausgibt. Am Anfang kann dabei zusätzlich kurzer *Small Talk* der Aufwärmung dienen. Dieser zählt jedoch noch nicht zur vorgesehenen Zeit und wird nicht bewertet. Die Lehrkraft geht ansonsten nicht in einen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Im Ausnahmefall, wenn jemand im Monolog nicht alleine weiterkommt oder ein größeres Ungleichgewicht im Dialog entsteht, können nach einer kurzen Zeit des Abwartens ein bis zwei Aufforderungen von der Lehrkraft eingeworfen werden, wie:

- *Er der noget, du ikke forstår? Hvad er det?*
- *Prøv at beskrive billedet først. Hvad ser du?*
- *Hvor er billedet taget? Hvem kan have taget billedet?*
- *Beskriv hvad du føler, når du hører ordet ... / ser billedet.*
- *Hvad med dine egne erfaringer?*
- *Fortæl om din egen brug af ... (fx medier).*
- *Tænk på tidligere tider. Hvordan kunne folk leve uden ... (fx medier)? Beskriv deres dag.*
- *Forestil dig fremtiden. Hvordan vil folk leve/bruge ... (fx medier) om 50 år? Beskriv deres dag.*
- *Hvordan synes du, at man skulle bruge ... (fx medier)?*
- *Prøv at spørge de andre. Lad de andre finde svaret.*

Die *Könnensbeschreibungen* zu den Niveaustufen des GeR für monologisches und dialogisches Sprechen geben als grundlegende Richtschnur Hinweise für angemessene Erwartungen bei der Bewertung von Sprech-

prüfungen zum Zeitpunkt unterschiedlicher Lernstände.⁷⁴ Die folgenden Vorschläge für Sprechprüfungen stellen Beispiele dar, die in ihrer Ausformung nicht bindend sind.

Bespiel 1 (mit 10-minütiger Vorbereitungszeit – eher für die ersten Lernjahre in der Sekundarstufe I)

Prøvegruppe 1 **Eksaminand A:** _____

Første del: Mundtlig produktion/redegørelse (3-4 minutter) ☺

- 1) *Snak om dig selv: din familie og dine venner, din skoledag, dine hobbyer, dine husdyr, det du kan lide og ikke kan lide, ...*
- 2) *Beskriv billedet. Sig, hvad du forbinder med billedet.*

<p>(Bildimpuls zu bereits bekannter Thematik) (Foto, Zeichnung o. ä., <u>verschieden</u> für die drei Mitglieder A, B, C der Prüfgruppe)</p>	<p>Notater:</p>
--	------------------------

Anden del: Mundtlig interaktion/samtale (2-3 minutter hver) ☺☺☺

<p><i>Snak med de andre i gruppen om følgende emne:</i></p> <p style="text-align: center;">at se fjernsyn eller film.</p> <p><i>Stil spørgsmål og vær parat til at svare på de andres spørgsmål.</i></p> <p><i>Nogle ideer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>programmer/serier, som du kan lide</i> ➤ <i>programmer, som du ikke kan lide</i> ➤ <i>hvornår, hvor længe, hvem du ser fjernsyn eller film med</i> ➤ <i>hvad du generelt synes om det at se fjernsyn eller film</i> ➤ <i>...</i> 	<p>Notater:</p>
--	------------------------

Beispiel 2 (ohne Vorbereitungszeit – eher für das dritte/vierte Lernjahr in der Sekundarstufe I und Dänisch als neubegonnene Fremdsprache in der Sekundarstufe II)

Prøvegruppe 1

Eksaminand A : _____

Første del: Mundtlig produktion/redegørelse (3-4 minutter) ☺

- 1) *Snak om dig selv: f.eks. dine hobbyer, det du kan lide og ikke kan lide, din yndlingsfilm eller yndlingsbog, din forbindelse til Danmark ...*
- 2) *Beskriv billedet. Sig, hvad du forbinder med billedet.*

(Bildimpuls zu bereits bekannter Thematik)

(Foto, Zeichnung, Cartoon o. ä., verschieden für die drei Mitglieder A, B, C der Prüfgruppe)

Anden del: Mundtlig interaktion/samtale (2-3 minutter hver) ☺☺☺

Snak med de andre i gruppen om:

vikingetiden.

Stil også spørgsmål og vær parat til at svare på de andres spørgsmål.

Nogle ideer:

- *vikingernes samfund*
- *vikingernes hverdag*
- *arbejde*
- *rejser, skibe, erobring*
- *handel*
- *vikingernes guder*
- *vikingernes betydning i dag*
- *...*

Möglicher Bewertungsbogen für die Sprechprüfung in der Sekundarstufe I oder für Dänisch als neubegonnene Fremdsprache in der Sekundarstufe II

Name: _____

Klasse: _____ Datum: _____

	voll erfüllt	nahezu erfüllt	vorwiegend erfüllt	teilweise erfüllt	kaum erfüllt	nicht erfüllt
Kommunikatives Handeln	Punkte					
Angemessenheit und Interaktionsfähigkeit: adressaten-/situationsgerechtes sprachliches Agieren und Kooperieren auf einfachem Niveau	5	4	3	2	1	0
Ausdrucksfähigkeit: selbstständige Darstellung von Sachverhalten und Gesprächsführung in Form von kurzen Redebeiträgen / ggf. Pausen, um neu anzusetzen oder neu zu formulieren / Einsatz von Kompensationsstrategien, z. B. durch Umschreiben	5	4	3	2	1	0
Sprachliche Mittel						
Wortschatz: meist angemessene Wortwahl / Verwendung von memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln	5	4	3	2	1	0
Aussprache: im Allgemeinen klare verständliche Aussprache mit muttersprachlichem Akzent / angemessenes Sprechtempo	5	4	3	2	1	0
Korrektheit und Repertoire sprachlicher Strukturen: variiertes und überwiegend richtiges Repertoire einfacher Strukturen / Grammatik und Satzbau zumeist korrekt / Verknüpfungen durch einfache Konnektoren	5	4	3	2	1	0
Inhaltliche Bewältigung						
Aufgabenerfüllung und Informationsgehalt: vollständige, korrekte und relevante Bearbeitung des Themas / überwiegend auf einfachem Niveau	5	4	3	2	1	0
Gedankenführung: zusammenhängende, weitgehend kohärente Darstellung und Argumentation	5	4	3	2	1	0

Gesamtpunktzahl: _____ / 35

NOTE: _____

Unterschrift Prüfler/in _____

32-35 (Note 1) 25-31 (Note 2) 18-24 (Note 3) 11-17 (Note 4) 4-10 (Note 5) 0-3 (Note 6)

Die Bewertung auf der Basis eines ganzheitlichen Bewertungsbogens bezieht sich bei allen Kriterien immer auf den durch die Anzahl der Lernjahre erreichten Lernstand der Schülerinnen und Schüler.

Beispiel 3 (ohne Vorbereitungszeit – eher für Dänisch als fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II)

Überprüfung der Kompetenz Sprechen	Sekundarstufe II				
Prüfgruppe 1					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">Erster Teil</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">PRÜFLING A</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">- Monologisches Sprechen -</td> </tr> </table>		Erster Teil	PRÜFLING A	- Monologisches Sprechen -	
Erster Teil	PRÜFLING A				
- Monologisches Sprechen -					
<i>Emne: ... (...)</i>					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #f2f2f2;"> <td style="padding: 5px;">Opgave(r):</td> </tr> <tr> <td style="padding: 10px;"> <p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Vergleichbare oder identische Aufgabe(n) für Prüflinge A, B, C) </div> </td> </tr> </table>		Opgave(r):	<p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Vergleichbare oder identische Aufgabe(n) für Prüflinge A, B, C) </div>		
Opgave(r):					
<p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Vergleichbare oder identische Aufgabe(n) für Prüflinge A, B, C) </div>					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #f2f2f2;"> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><i>citat / billede / cartoon / statistik / (... eller anden impuls)</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Prüfling A</td> </tr> <tr> <td style="padding: 10px;"> <p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Verschiedene Impulse derselben Sorte für Prüflinge A, B, C) </div> </td> </tr> </table>		<i>citat / billede / cartoon / statistik / (... eller anden impuls)</i>	Prüfling A	<p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Verschiedene Impulse derselben Sorte für Prüflinge A, B, C) </div>	
<i>citat / billede / cartoon / statistik / (... eller anden impuls)</i>					
Prüfling A					
<p>...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> (Verschiedene Impulse derselben Sorte für Prüflinge A, B, C) </div>					

Überprüfung der Kompetenz Sprechen

Sekundarstufe II

Prüfgruppe 1

Zweiter Teil	PRÜFLING A
- Dialogisches Sprechen -	

Emne: ... (...)

Opgaver:	
1...	
2...	(Identische Aufgaben für Prüflinge A, B, C)

billeder / (... eller andre impulser som citater)	
(Identische Impulse für Prüflinge A, B, C)	

Die Bewertung kann im fortgeführten Dänischunterricht der Sekundarstufe II auf der Basis des ganzheitlichen Bewertungsbogens für die Sprechprüfung in der Abiturprüfung im Fach Englisch⁷⁵ erfolgen, wenn die Fachkonferenz nicht zum Beispiel bei der Durchführung im Einführungsjahrgang eine andere Form des Bewertungsbogens beschließt.

6 Handlungsrahmen bei Lese-Rechtschreibschwäche im Dänischunterricht in Schleswig-Holstein

- Definitionen von Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) sowie grundlegende Tipps für den Umgang damit im (Fremdsprachen-)Unterricht finden sich im LRS-Portal.net⁷⁶.
- Grundlagen: der gültige Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie), der auch Fremdsprachen einschließt, sowie die gültige Zeugnisverordnung (ZVO).
- Über Art und Umfang eines zu gewährenden Nachteilsausgleichs entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.
- Notenschutz erfolgt nur bei anerkannter LRS (immer in der Sekundarstufe I, nur auf Antrag in der Sekundarstufe II).
- Eine Orientierung am Förderkonzept der Schule ist sinnvoll.

Mögliche Vereinbarungen der Fachschaft Dänisch zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie im Fremdsprachenunterricht⁷⁷

Methodische Möglichkeiten

Die folgende Liste hat Vorschlagscharakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

- Sitzordnung in der Klasse (weit vorne und frontal zur Lehrkraft, Tafel oder interaktiven Tafel)
- Übersichtlichkeit und Klarheit von ausgedruckten und digitalen Arbeitsbögen (Schriftgröße, Zeilenabstand, große Lücken, Textreduktion, keine Handschrift)
- vielfältige individuelle Übungen
- in der Spracherwerbsphase Fokus auf jeweils *eine* kommunikative Kompetenz (Sprechen, Schreiben, Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprachmittlung)
- klare Unterrichtsstruktur, Vermittlung klarer Regeln und Strategien
- Nutzung von vorhandener Regelmäßigkeit bei der Rechtschreibung im Vergleich zur dänischen Aussprache oder zur deutschen Rechtschreibung, zum Beispiel alle Fragewörter beginnen mit *hv-* (*hvem, hvor, hvad, hvordan ...*); Endung auf *-i* statt der deutschen Endung *-ie* in Fremdwörtern (*fantasi, biologi, kemi, jalousi ...*)
- Einholen und Ernstnehmen der individuellen Selbstein-

schätzung der Schülerinnen und Schüler (Wie arbeite ich besonders gern? Welche Arbeitsformen kommen mir entgegen? Wie kann ich besonders gut lernen? Was beeinträchtigt mich beim Lernen? Was hilft mir dabei, mir Wörter, ihren Klang und/oder ihre Schreibung zu merken? Was sind meine Eselsbrücken?)

- häufiges Hören von Lehrwerktexten
- Auswendiglernen von Textteilen (vorzugsweise nach Hörmodell)
- nur freiwilliges lautes Vorlesen, besser Lese-Aufschau-Methode (gilt für alle Schülerinnen und Schüler!)
- individuelle Anpassung der Lernmenge der Vokabeln
- kein Diktieren von Vokabeltests, sondern schriftliche Vorlage
- differenzierte Diktate (wie Laufdiktat oder Verhandlungsdiktat mit vorgegebenem Lückentext)
- Vereinfachung und Darstellung von Regeln durch Visualisierung (zum Beispiel Besitz mit s-Genitiv über Aufstellung mit Figuren oder Personen, Skizzen und Grafiken)
- Aufbau von abrufbarem Regelwissen
- Reduzierung des Umfangs von Hausaufgaben (Zeitaspekt)
- individuelle Hausaufgabe (Übungsaspekt)
- Vermeidung von Übungen wie Wortschlangen, Wortschüttler, Zungenbrecher
- keine Fehlersuche in fehlerhaften Texten
- häufige mündliche Textproduktion

Mögliche Orientierung bei der Bewertung von schriftlichen Leistungsnachweisen und Vokabeltests (Notenschutz bei anerkannter LRS)

- Grobe Richtschnur: Ist das Wort lautgetreu geschrieben (gegebenenfalls auch im Vergleich zum Deutschen), so ist von einem Rechtschreibfehler auszugehen, der nicht bewertet wird, gemäß dem Prinzip: Was richtig klingt, wird nicht als Fehler gewertet. Tipp für die Lehrkraft: sich die Vokabeln oder Texte der LRS-Schülerinnen und Schüler beim Korrigieren laut vorlesen.
- „Kenntnis“ einer Vokabel/Struktur bewerten, nicht ihre korrekte Schreibung.
- Fehlerhafte Umsetzung von Lautung in Schreibung im Dänischen nicht als Fehler werten (*bord - bor; kat - *kad; lækker - *læg(g)er; kop - *kob; lærer - *læra*). Das gilt auch für die Verwendung des deutschen ß und deutscher

Umlaute statt der dänischen Buchstaben *Ææ, Øø, Åå*.

- Fehler durch akustische Wahrnehmungsstörungen nicht werten:
 - Verwechslung von Vokalqualitäten und Vokallängen (*sind, sin, sen*)
 - Verwechslung ähnlicher Wörter (*rød, brød, grød*)
- Fehler durch optische Wahrnehmungsstörungen nicht werten:
 - Groß- und Kleinschreibungsverwechslung
 - fehlende Satzzeichen, Ausnahme: Punkt am Satzende
 - Sequenzfehler (*signal - *singal*)
 - Reversionsfehler (*med - dem*)
 - Skelettschreibung (*lever - *levr*)

Hinweise zu möglicher Berichtigung von Klassenarbeiten durch Schülerinnen und Schüler

- nicht alle Fehler berichtigen lassen: überschaubarer Umfang
- Fehlerschwerpunkte benennen, exemplarisch berichtigen lassen
- gesondertes Rechtschreibheft oder Rechtschreibseiten in der *sprogmappe* führen lassen (keine Fehler abschreiben lassen, nur exemplarisch Richtiges wird notiert)
- Lösungsbogen zur Klassenarbeit ausgeben, auf dem individuell Relevantes markiert ist

IV Das schulinterne Fachcurriculum

1 Hinweise

Aufgabe des schulinternen Fachcurriculums ist es, die konkreten Vereinbarungen der Fachkonferenz für den Unterricht im Fach Dänisch auf der Basis der Fachanforderungen und weiterer Vorgaben an der eigenen Schule zu dokumentieren. Darüber hinaus können zu weiteren Teilbereichen im Verantwortungsbereich der Fachkonferenz Beschlüsse gefasst werden, die Verbindlichkeit für die betreffenden Lehrkräfte besitzen und ebenfalls dokumentiert werden.

Zur Gestaltung des schulinternen Fachcurriculums gehören

- die Verständigung auf gemeinsam angestrebte Unterrichtsergebnisse und Kompetenzerwartungen,
- die Verständigung auf didaktische Konzeptionen,
- die Dokumentation und Umsetzung von Vorgaben und Beschlüssen,
- die inhaltliche Konkretisierung der Ziele in Unterrichtseinheiten und in Leistungsnachweisen,
- die Verpflichtung zur Einhaltung der Absprachen,
- die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung der Inhalte.

In den Fachanforderungen Dänisch (siehe FA, Kapitel II.4 und III.4) sind für die Erstellung des schulinternen Fachcurriculums bereits übergeordnete Aspekte und Vereinbarungen in einem erweiterbaren Raster aufgenommen, zu denen in den Fachanforderungen selber und in diesem Leitfaden an verschiedenen Stellen vertiefende Informationen zu finden sind.

Im Fach Dänisch ist es zudem notwendig, schulspezifische Festlegungen im Hinblick auf angestrebte Unterrichtsergebnisse und Kompetenzerwartungen im Fachcurriculum auf den Beginn des Faches Dänisch in unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu beziehen:

- in der Gemeinschaftsschule getrennt nach WPU I und gegebenenfalls WPU II in der Sekundarstufe I,
- in der Gemeinschaftsschule mit Oberstufe getrennt nach WPU I und gegebenenfalls WPU II in der Sekundarstufe I und nach neubegonnener und/oder fortgeführter Fremdsprache in der Sekundarstufe II sowie bei letzterer

nach grundlegendem Anforderungsniveau und erhöhtem Anforderungsniveau (Kern- oder Profulfach),

- im Gymnasium getrennt nach gegebenenfalls zweiter oder dritter Fremdsprache in der Sekundarstufe I und nach fortgeführter und/oder neubegonnener Fremdsprache in der Sekundarstufe II sowie bei letzterer nach grundlegendem Anforderungsniveau und erhöhtem Anforderungsniveau (Kern- oder Profulfach).

Das Fachcurriculum stellt bezogen auf Kompetenzerwartungen und den Unterricht keinen detaillierten Stoffverteilungsplan dar, sondern geht auf die Umsetzung der Vorgaben und Beschlüsse der Fachkonferenz für die einzelnen Jahrgangsstufen ein. Ein Teil des Fachcurriculums kann aber ebenfalls schematisch in Rasterform der Übersicht über vorgegebene und vereinbarte Aspekte dienen (siehe nachfolgendes Kapitel IV.2 dieses Leitfadens), indem Zusammenhänge in den einzelnen Jahrgangsstufen hergestellt werden, beispielsweise durch Elemente der Vorbereitung auf einen Schüleraustausch, die Beschäftigung mit Prosaliteratur und/oder Gebrauchstexten und entsprechenden Genrekategorien oder andere Schwerpunktsetzungen in den Jahrgangsstufen.

2 Raster zur Strukturierung von Kompetenzerwartungen und Unterricht

Das folgende Muster für ein Raster enthält exemplarisch Aspekte, die sich aus den Fachanforderungen Dänisch und angenommenen zusätzlichen Vereinbarungen einer Fachschaft im schulinternen Fachcurriculum ergeben, um Zuordnungen zu veranschaulichen. Die Eintragun-

gen deuten stichwortartig mit Bezug auf Vorgaben und Vereinbarungen Schwerpunktsetzungen an, ohne dass sie die Behandlung oder Anwendung von Aspekten in anderen Jahrgangsstufen ausschließen, und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Aspekte sind denkbar. Das Raster bezieht sich auf den Dänischunterricht der Jahrgangsstufen 7-10 (WPU I) an einer erdachten Gemeinschaftsschule.

Rasterbeispiel zur Strukturierung von Inhalten, Aktivitäten und Kompetenzerwartungen

Aspekte	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 8	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10
<u>Themenbereich 1:</u> Angaben Person Familie Freunde Wohnen	Vorstellungen Stammbaum Haus und Zimmer	Interviews Tagesablauf Dialoge	Schüleraustausch Prosa-Auszüge Meine Stadt	Familienfilm <i>E-Mails</i> Alternative Wohnformen
<u>Themenbereich 2:</u> ... (alle Themen)	...	...	...	...
<u>Themenbereich 3:</u> ... (alle Themen)	...	...	...	...
Hörverstehen	Hörtexte zum Lehrwerk	Hörtexte zum Lehrwerk	Jugend-Hörbuch	Podcasts Filme
Leseverstehen	Lehrwerktexte	Sachtexte Rezepte	Prosa Zeitungsartikel	Gedichte Prosa
Sprechen	Rollenspiele	Monolog, Dialog	Schüleraustausch	<i>oplæg</i>
Schreiben	<i>beskrivende</i>	<i>forklarende</i>	<i>berettende</i> <i>beskrivende</i>	komprimerende
Sprachmittlung	dänisch-deutsch	dänisch-deutsch deutsch-dänisch	deutsch-dänisch dänisch-deutsch	deutsch-dänisch
Genres	<i>beskrivende</i>	<i>forklarende</i> <i>instruerende</i>	<i>berettende</i> <i>narrativ</i>	<i>lyrisk</i>
Methodeneinführung	<i>think-pair-share</i> Lese-Aufschau-Methode	<i>storyline</i> <i>sprogmappe</i> <i>busstoppested</i>	Gruppenpuzzle	Verhandlungsdiktat
Digitale Medien	Hörverstehen	Selbstlernmaterial	Recherchieren Hörspiel/Film	<i>flipped classroom</i>
Lernen am and. Ort		Ausflug in eine dän. Stadt	Schüleraustausch	dän. Bibliothek Wikingermuseum
Anzahl Leistungsnachweise	(lt. Erlass)			
Klassenarbeiten	... (Reihenfolge Teilkompetenzen)	...	...	...
Gleichw. Leistungsnachweise		Sprechprüfung	<i>3 minutters tale</i>	<i>sprogmappe</i>

2 Raster zur Strukturierung von Kompetenzerwartungen und Unterricht

Ein solches Raster zur Strukturierung von Kompetenzerwartungen und Unterricht in den einzelnen Jahrgangsstufen wird auf die Vorgaben für den Verlauf des Dänischunterrichts in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des Beginns, von den verfügbaren Unterrichtsjahren und von der Schulstufe abgestimmt. Beispiele für die Unterschiedlichkeit ergeben sich folgendermaßen: Im WPU II in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule muss eine Schwerpunktsetzung mit vorwiegend rezeptiver Ausrichtung erfolgen. In der dritten Fremdsprache Dänisch an Gymnasien in der Sekundarstufe I muss für die sprachlichen Mittel die Progression und Komprimierung innerhalb von nur zwei Jahre mit bedacht werden. In der Sekundarstufe II muss die Auswahl der Themenbereiche neben dem verpflichtenden Themenbereich 1 sowie eine moderne dänische Ganzschrift im Fachcurriculum verankert werden. Im Kernfach Dänisch ist zusätzlich die Arbeit an den Themenkorridoren einzuplanen.

Auf der Basis der Vorgaben und Beschlüsse können in der Fachschaft Dänisch digitale Ordner angelegt werden, in denen Material gesammelt und sortiert wird, beispielsweise für Arbeitsbögen, themenbezogene Wortschatzlisten, methodische und sprachliche Infografiken für die Schülerhand, Bewertungsbögen, füllbar angelegte Masken für Prüfungsformate, konkrete Aufgabenstellungen und vieles mehr. Kolleginnen und Kollegen, die parallel unterrichten, können dann gleiches Material verwenden und zeitlich parallel arbeiten. Dadurch entsteht auch die schulinterne Möglichkeit von Parallelarbeiten, die Ergebnisse im Fach Dänisch auf etwas größerer Basis erheben und vergleichen lassen.

Anmerkungen und Literaturnachweise

- ¹ Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, 2001. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>, auf Dänisch <http://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog>
- ² Bildungsstandards zu den ersten Fremdsprachen Englisch/Französisch <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>
- ³ vgl. http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf
- ⁴ vgl. <http://www.kmk-format.de/Fremdsprachen.html>
- ⁵ vgl. <http://www.emu.dk/modul/generelt-om-viden-f%C3%A6rdigheder-og-kompetencer>
- ⁶ Modell mit freundlicher Genehmigung zum Abdruck von Leni Dam zur Verfügung gestellt, das von ihr als Mitglied eines europäischen Didaktikerteams aus Praxis und Forschung zu autonomen Lernformen im Fremdsprachenunterricht auf dem Landesfachtag 2./3. Fremdsprachen im März 2016 in Kiel für das Fach Dänisch vorgestellt wurde.
- ⁷ in Anlehnung an Brüning, Ludger / Saum, Tobias. Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Bd. 1 und Bd. 2. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 4. überarbeitete Auflage 2008.
- ⁸ Erweiterung des Einsatzes von „Logbüchern“ im Fremdsprachenunterricht, vgl. Dam, Leni / Thomsen, Hanne, Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Forlag Mallings Beck, 2002, S. 11ff.
- ⁹ vgl. Grieser-Kindel, Christin et al. Method Guide 1/2. Methoden für den Englischunterricht. Schöningh, 2016. Je S. 9.
- ¹⁰ Lektion 8 in: Brandt, Dieter et al. Det er dansk. IQSH, 2008.
- ¹¹ Eine Liste „positive og negative følelser“ (stilladsering) wurde in diesem Beispiel zuvor im Unterricht erarbeitet.
- ¹² vgl. Grieser-Kindel, Christin et al. Method Guide 2. Methoden für den Englischunterricht, 2016, S. 217f.
- ¹³ vgl. <https://www.emu.dk/modul/brug-svar-bazar-i-tekstarbejdet>
- ¹⁴ vgl. Leisen, Josef 2018 <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen> (grundlegendes Lernmodell als Basis für den Unterricht in allen Fächern)
- ¹⁵ vgl. ebd.
- ¹⁶ Englische Unterscheidung *exercise* und *task*, vgl. Hass, Frank, Fachdidaktik Englisch – Tradition – Innovation – Praxis. Klett, 2016², S. 274ff.
- ¹⁷ in Anlehnung an ebd.
- ¹⁸ vgl. Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Dithfurt, Marita, „Aufgaben bewältigen – Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 84, 2006, S. 4.
- ¹⁹ in Anlehnung an: Hallet, Wolfgang, Die komplexe Lernaufgabe, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 124/2013, S. 2-10.
- ²⁰ in Anlehnung an: Böttger, Heiner, Task-based Learning – Englisch lernen anhand von realitätsnahen Aufgaben, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht. Heft 4/2005, S. 16-19.
- ²¹ Besonders für den literarischen Bereich im Anfangsunterricht der Sekundarstufe I und im neubegonnenen Unterricht der Sekundarstufe II finden sich Kinder- Jugend- und Erwachsenenliteratur zum Beispiel im Angebot von Dansklærerforeningen und Specialpædagogisk Forlag als Teil des Verlages ALINEA.
- ²² siehe hierzu den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf und die „Ergänzung zu den Fachanforderungen Medienkompetenz – Lernen mit digitalen Medien“ des Bildungsministeriums in Schleswig-Holstein (2108) <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=214>
- ²³ IQSH, Digitale Medien im Fachunterricht (2018) https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/ITMedien/Downloads/digitaleMedienImFU.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- ²⁴ vgl. Thaler, Engelbert, Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Cornelsen, 2012, S. 164.
- ²⁵ vgl. ebd., S. 161.
- ²⁶ vgl. ebd.
- ²⁷ Der Beispieltext stammt aus Löf, Jan, Viktor bygger en bro. Carlsen PIXI-bog, 1990.
- ²⁸ Als Anregung bieten sich die auf Diagnose abzielenden VERA-Aufgabenformate im Fach Englisch an, die an den Schulen zumeist einsehbar sind.
- ²⁹ Bezeichnung von Haß, Frank in: „Das Schreiben strukturiert das Denken neu - Vom reproduktiven zum freien Schreiben“, Institut für Angewandte Didaktik, www.angewandte-didaktik.de
- ³⁰ Vgl. Kirk Mailand, Mette, Genreskrivning i skolen, Gyldendal, 2007 und Johansson, Britt / Sandell Ring, Anniqa, Lad sproget bære – Genrepædagogik i praksis (På dansk ved Morten Visby). Akademisk Forlag, 2012 .

- ³¹ vgl. Hallet, Wolfgang, Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Klett/Kallmeyer, 2016, S. 74.
- ³² ebd., S. 71ff.
- ³³ ebd., S. 11.
- ³⁴ [https://da.wikipedia.org/wiki/Genre_\(litteratur\)](https://da.wikipedia.org/wiki/Genre_(litteratur))
- ³⁵ <https://www.clioonline.dk/danskfaget/udskoling/ressourcer/til-eleven/modeller/genretrae/> (Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Clio Online)
- ³⁶ vgl. <http://danskiskolen.blogspot.de/2012/10/teaching-learning-cycle.html> sowie Kirk Mailand, 2007 und Johansson/Sandell, 2012.
- ³⁷ hier in Verbindung mit einem Lehrwerk: Brandt, Dieter et al., Det er dansk. IQSH, 2008, Tekst 8D.
- ³⁸ Bildungsstandards Englisch/Französisch von 2013 (10. Klasse - Mittlerer Schulabschluss) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf
- ³⁹ Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch für die Allgemeine Hochschulreife von 2012, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- ⁴⁰ vgl. Lewis, Michael, The Lexical Approach. Language Teaching Publications, 1993. und Lewis, Michael, Implementing the Lexical Approach. Heinle, 1997.
- ⁴¹ zur eigenen Orientierung für die Dänischlehrkraft <http://ordnet.dk/korpusdk>
- ⁴² Die unten folgenden Anleitungen zum Aussprachetraining sind entstanden mit freundlicher Unterstützung durch Prof. Dr. Steffen Höder und Lisa Tulaja, M.A., Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität Kiel, Projekt daNs (Dänisch als Nachbarsprache) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (CAU-LiB)
- ⁴³ <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/sprachbildung.html>
- ⁴⁴ spielerische Umsetzung in Anlehnung an Leithner-Brauns, Annette, „Sprachmittlung - vom 5. Kompetenzrad am Wagen zur Königsdisziplin“, in: Best Practice, Das Magazin für den Englischunterricht. Cornelsen, September 2015.
- ⁴⁵ in Anlehnung an ebd.
- ⁴⁶ zum Beispiel Irsam, Vimu, Kulturakademiets temahæfter
- ⁴⁷ In Abwandlung des Slogans: Mit Englisch kommt man durch, mit Deutsch kommt man weiter aus dem dänischen Wirtschaftsleben mit Beziehungen zu Deutschland von Carsten Steno auf LederIDag.dk (Nordiske Medier)
- ⁴⁸ Jacob, Renate / Jans, Claudia, Ud med sproget! Heraus mit der Sprache! 22 Eisbrecher-Übungen - Lehrerhandreichung für den deutsch-dänischen Schüleraustausch, Region Sønderjylland-Schleswig / KursKultur 2017. <http://www.kulturakademi.de/sprache/detail/23/239/>
- ⁴⁹ Jacob, Renate / Jans, Claudia, Ud med sproget! Heraus mit der Sprache! Parlør til dansk-tyske elevmøder / Sprechlotse für deutsch-dänische Schülerbegegnungen, Region Sønderjylland-Schleswig / KursKultur 2018. <http://www.kulturakademi.de/sprache/detail/23/455/>
- ⁵⁰ siehe Flechsig (2000) <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>
- ⁵¹ Welsch, Wolfgang (2010) http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf
- ⁵² Vgl. Reimann, Daniel (2015), S. 18 https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- ⁵³ Die folgenden Möglichkeiten zur Förderung transkultureller Bewusstheit mit Bezug auf das deutsch-dänische Grenzgebiet basieren auf Anregungen von Prof. Dr. Elin Fredsted, Dänisches Seminar am Institut für Sprache, Literatur und Medien der Europa-Universität Flensburg.
- ⁵⁴ siehe dazu auch in einem übergeordneten Kontext: Beckmann, Sebastian / Hohwiller, Peter, Herkunftssprecher/-innen im Fremdsprachenunterricht, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft 5/2018, Olden-bourg/Cornelsen, 2018, S. 5-7.
- ⁵⁵ vgl. Thaler, Engelbert, „Narrow listening“, in: 15 Lernarrangements für Englisch - Balanced teaching in der Praxis. Cornelsen Scriptor, 2011, S. 55-60. Das Konzept stammt aus der angewandten Linguistik von Stephen Krashen und nimmt anschaulich das fremdsprachendidaktische Prinzip des Comprehensible Input auf.
- ⁵⁶ vgl. Brammerts, Helmut, Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts, in: Brammerts, Helmut und Kleppin, Karin, Hg. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2001.
- ⁵⁷ vgl. Baguette, Friedhelm et al., Sprachenlernen im Tandem - Ein Leitfaden für die Schule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, 2001.
- ⁵⁸ Thaler, Engelbert, Englisch unterrichten. Grundlagen - Kompetenzen - Methoden. Cornelsen, 2012, S. 129.
- ⁵⁹ vgl. von der Groeben, Annemarie, Verschiedenheit nutzen - Besser lernen in heterogenen Gruppen. Cornelsen Scriptor, 2008, S. 58.

⁶⁰ ebd.

⁶¹ ebd.

⁶² die meisten der Differenzierungsfelder in Anlehnung an Thaler, 2012, S. 130.

⁶³ Vgl. Grieser-Kindel et al, 2016, Band 1, S. 47.

⁶⁴ Foto: IQSH

⁶⁵ Aufgaben aus der Entwurf-Fassung der Neubearbeitung des Themenheftes „Vikingetiden“, IQSH, voraussichtliches Erscheinen 2019.

⁶⁶ In Anlehnung an Kathrin Sommerfeldt (Hg.), Spanischmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen, 2011, S. 69.

⁶⁷ Bezugnahme bei den folgenden Fehlertypen vor allem auf: Macht, Konrad, „Vom Umgang mit Fehlern“, in: Timm, J.-P., Englisch lernen und lehren, Cornelsen, 1998. 353-365. Zur Interimsprache (Interlanguage) siehe besonders Larry Selinker.

⁶⁸ vgl. <http://fivu.dk/publikationer/2009/filer-2009/min-forste-sprogportfolio.pdf>

⁶⁹ <https://europass.cedefop.europa.eu/da/resources/european-language-levels-cefr>

⁷⁰ vgl. Kieweg, Werner. „Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz“, in: Der Fremdsprachliche Unterricht. Heft 64/65 (Hörverstehen), August 2003, 23ff. und Siebold, Jörg / Wolfgang Stadler. „Hörverstehen überprüfen – Testkonstrukt und Testformate“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft – Hören > Sehen > Verstehen. Heft 04/11, Oldenbourg/Cornelsen, 2011, S.15f.

⁷¹ siehe <http://za.schleswig-holstein.de>

⁷² siehe <http://za.schleswig-holstein.de>

⁷³ Ministerium für Schule und Berufsbildung, Handreichung zur Durchführung der Sprechprüfung als Prüfungsteil des Schriftlichen Abiturs im Fach Englisch. Kiel, 2015. <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=226>

⁷⁴ Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, Juni 2008, S. 49-51, 90-91, 112-118, 126-127.
<http://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog>

⁷⁵ siehe Prüfungsregelungen <http://www.za.lernnetz2.de/zabDokumente/?group=11&ugroup=1> oder Handreichungen zur Durchführung der Sprechprüfung als Prüfungsteil des Schriftlichen Abiturs im Fach Englisch. Kiel, 2015. <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=226>

⁷⁶ <http://www.lrs-portal.net/legasthenie/tippsratgeber/>

⁷⁷ in Anlehnung an Empfehlungen von Dr. Cordula Braun, ehemalige Landesfachberaterin Französisch am IQSH

