



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper presented at *XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 31. Juli – 4. August 2017. Freiburg, Schweiz.*

Citation for the original published paper:

Marx Åberg, A. (2019)

Literatargespräch in ‚Expertengruppen‘: Unterstützung beim Lesen einer Kurzgeschichte im DaF-Unterricht

In: Malgorzata Barras, Katharina Karges, Thomas Studer, Eva Wiedenkeller (ed.), *IDT 2017: Band 2 : Sektionen* (pp. 208-212). Berlin: Erich Schmidt Verlag

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-79279>

Literaturgespräch in ‚Expertengruppen‘. Unterstützung beim Lesen einer Kurzgeschichte im DaF-Unterricht

Angela Marx Åberg (Linné-Universität Växjö, Schweden)

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie die Aufgabe „eine Kurzgeschichte auf Deutsch lesen“ schrittweise und in Gruppen bewältigt werden kann, ohne dass der kognitive Anspruch der Aufgabe reduziert werden muss. Mit 16–17-jährigen Lernenden (11. Klasse) in Schweden wurde ein Vorgehen angewendet, mit dem Ziel, durch die Arbeit in sogenannten ‚Experten‘- und ‚Quergruppen‘ die Textmenge zu reduzieren und kooperatives Lernen zu fördern. Im Beitrag werden das Vorgehen vorgestellt und die Kombination von unterschiedlichen Fertigkeiten diskutiert.

1. Literarische Texte – eine sprachliche Herausforderung

Literarische Texte stellen ergiebiges Material für den DaF-Unterricht dar, u. a. wegen ihrer Mehrdeutigkeit. Diese öffnet den Unterricht für unterschiedliche Interpretationen und Erfahrungen mit dem Text, welche wiederum eine ausgezeichnete Grundlage für sinnvolle Gespräche und den Erfahrungsaustausch zwischen Lernenden und Lehrkräften bilden. Gespräche über Erfahrungen mit einem Text nähern sich authentischer Kommunikation in mehrerer Hinsicht an: U. a. tragen die Beteiligten Informationen von persönlicher Relevanz zum Gespräch bei und wissen nicht, was andere im Gespräch sagen werden oder welche Richtung das Gespräch nehmen wird (vgl. Piepho 1996, 242). Literarische Texte können im Hinblick auf diese Aspekte als Ausgangspunkt für einen Unterricht dienen, dessen Inhalt für die teilnehmenden Personen relevant ist (Marx Åberg 2010, 53 ff.).

Die Schwierigkeit liegt jedoch oft darin, dass literarische Texte, die interessante Gespräche anregen könnten, rein sprachlich zu schwierig sind. Lernende, die in Schweden Deutsch lernen, haben Schwierigkeiten, selbständig mit Texten zu arbeiten, die zwar kognitiv, aber nicht sprachlich auf ihrem Niveau liegen. Die Lösung dafür liegt jedoch nicht darin, auf anregende aber sprachlich schwierige Texte zu verzichten, sondern die Lernenden sprachlich zu unterstützen. Unterstützung oder *scaffolding* (Wood et al. 1976) ist ein bekanntes Prinzip, das in Schweden vor allem in der Zweitsprachendidaktik verbreitet ist, aber beispielsweise auch für die Fremdsprachendidaktik wertvoll sein kann:

[The intervention of a tutor] involves a kind of ‚scaffolding‘ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‚controlling‘ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. (Wood et al. 1976, 90)

Bei der hier beschriebenen Methode kommt die Hilfestellung durch eine sinnvolle Kombination der Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben und die schrittweise Führung der Gespräche zustande. Durch die Isolierung einzelner Schritte wird die Komplexität der Leseaufgabe reduziert (ebd., 90). Die Zusammenarbeit der Lernenden stellt eine weitere Entlastung dar.

2. Das Vorgehen – ein sprachliches und literarisches Puzzle

In dem hier beschriebenen Beispiel ist das Ziel der Aktivität, dass die Lernenden eine Kurzgeschichte lesen und zusammen ansatzweise interpretieren.

In *Schritt 1* lesen und besprechen die Lernenden in Gruppen einen Teil der Kurzgeschichte. Innerhalb einer Gruppe wird der gleiche Textteil gelesen, die Gruppen lesen jedoch unterschiedliche Teile des Textes. Die Lernenden wissen nicht, ob sie den Anfang, die Mitte oder das Ende der Erzählung lesen. Im Gespräch erarbeiten sie zusammen die Bedeutung des Textteils nach folgenden Anweisungen:

1. Lest den Textteil.
2. Vergleicht euer Textverständnis miteinander.
3. Stellt Hypothesen auf, was vor eurem Textteil geschehen ist und was danach geschieht.

Diese Gruppen können als ‚Expertengruppen‘ bezeichnet werden, da die Lernenden sozusagen Expert/innen für ihren Textteil werden. Die gemeinsame Verantwortung oder Aufgabe der Gruppen ist in dieser Phase, dass alle Mitglieder einer Gruppe den gemeinsamen Textteil soweit verstanden haben, dass sie ihn Lernenden der anderen Gruppen vorstellen können, die ihn nicht gelesen haben. In diesem Schritt wird das Leseverstehen der Lernenden unterstützt, indem sie nicht den ganzen Text auf einmal lesen müssen, sondern nur einen Teil des Textes. Die anderen Textteile werden später zur Verfügung gestellt, jedoch ohne den Druck, den Inhalt selbständig erarbeiten zu müssen. Dadurch, dass das Verstehen eines Textteils in der Gruppe bewältigt wird, sind die Lernenden nicht nur auf ihre eigene Lesefertigkeit in der Fremdsprache angewiesen, sondern können einander helfen.

In *Schritt 2* werden die Gruppen neu eingeteilt, so, dass sogenannte ‚Quergruppen‘ entstehen, d.h. dass in einer Gruppe mindestens ein/e Vertreter/in aus jeder Expertengruppe ist. Alle Lernenden bekommen nun alle Textteile, und die Expert/innen des jeweiligen Textteils stellen den Inhalt ihres Textteils vor.

1. Lest eure Textteile laut vor.
2. Erklärt einander schwierige Wörter und Zusammenhänge.
3. Diskutiert, was in der Kurzgeschichte erzählt wird und wie es erzählt wird.
4. Beantwortet zusammen die Frage, in welcher Reihenfolge die Textteile kommen sollten.

Die anderen Lernenden stellen Fragen, um zu verstehen, worum es in den anderen Textteilen geht. Am Ende sollen die Quergruppen entscheiden, in welcher Reihenfolge die Textteile kommen. Durch eine sinn- und inhaltsorientierte Gestaltung der Aktivität wird also die Motivation, an der schwierigen Aufgabe dranzubleiben, unterstützt: Die Gespräche werden möglichst so gestaltet, dass alle Teilnehmenden im Gespräch mit besonderen Informationen beitragen, über die die anderen nicht verfügen. Dadurch entsteht ein Informationsgefälle, das ausgeglichen werden muss, wenn die Gruppe die Aufgabe lösen soll, und im besten Fall entsteht Neugier darauf, was die anderen Gruppenmitglieder sagen werden.

In *Schritt 3* gehen die Lernenden zu ihren ursprünglichen, d.h. den Expertengruppen zurück, um die Lösungen zur Reihenfolge zu vergleichen und den Gesamthalt des Textes zu diskutieren.

- A.
1. Vergleicht die Reihenfolgen der unterschiedlichen Gruppen. Seid ihr (alle) zur selben Lösung gekommen (oder nicht)?
 2. Haben die Hypothesen über den Rest des Textes gestimmt oder nicht? Haben sie geholfen, den gesamten Text besser zu verstehen?
- B.
1. Denkt einzeln und still eine Minute darüber nach, wovon der Text *eigentlich* handelt.
 2. Schreibt danach ohne Unterbrechung vier Minuten lang (einzeln und still) eure Gedanken auf.
 3. Lest eure Texte einander vor, ohne zu kommentieren.
 4. Redet über den Inhalt eurer Texte: Seid ihr euch einig?
 5. Formuliert zusammen schriftlich 1–3 Sätze auf Deutsch, die beschreiben, wovon der Text *eigentlich* handelt. Die Sätze sollen unterschiedliche Auffassungen in der Gruppe widerspiegeln (falls es sie gibt).

Die Gruppen kontrollieren also ihre Lösungen zu den Reihenfolgen und besprechen danach ihre Interpretation des Textes, auf die die Frage, wovon der Text *eigentlich* handelt, zielt. Ihr Beitrag in den Gesprächen wird durch die

kurze Schreibphase vorbereitet. Am Ende des Gesprächs soll die Gruppe gemeinsam 1–3 Sätze über den Text schriftlich formulieren und der Lehrperson abgeben.

3. Die Kombination von Fertigkeiten

In der beschriebenen Aktivität werden rezeptive und produktive Fertigkeiten wie das Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben sinnvoll miteinander verbunden: Die Lernenden lesen den Text mit der Notwendigkeit, ihn soweit zu verstehen, dass sie den Hauptinhalt gegenüber den anderen Lernenden beschreiben können. Das führt dazu, dass auch Schüler/innen, die sich möglicherweise bei einem Leseverstehenstest mit einem schlechten Ergebnis zufrieden gegeben hätten, ihren Einsatz erhöhen müssen. Das Gespräch über das Textverständnis in der Expertengruppe dient also als Vorbereitung darauf, selbständig und ohne die Unterstützung der Gruppe den Textteil vorstellen zu können. Das Lesen wird zu einer Voraussetzung für das Sprechen und später auch für die Präsentation. In Schritt 2 entwickelt sich ein Gespräch über den Inhalt, weil die Reihenfolge der Textteile ausgehandelt werden muss. Dabei werden die Lernenden dazu angehalten, einander gut zuzuhören und Fragen zu stellen, wenn etwas nicht verstanden wird. Sie müssen auch auf den Text zurückgreifen und Einzelheiten im Text nachlesen, die Indizien liefern, um den Vorschlag für eine bestimmte Reihenfolge zu unterstützen. Im dritten Schritt wird die mündliche Interaktion weiter fokussiert, weil das Gespräch auf ein tieferes Verstehen des Textes zielt, nämlich auf die Frage, wovon der Text *eigentlich* handelt. Das Gespräch wird schriftlich durch eine sogenannte „Kurzschreibeübung“ (vier Minuten schreiben und den Text vorlesen, vgl. Dysthe et al. 2002) vorbereitet, was den Lernenden nachfolgend ermöglicht, eine selbständige Interpretation ins Gespräch einzubringen und diese vorab vorzuformulieren. Als Endprodukt des Gesprächs und der Aktivität wird eine kurze Zusammenfassung der Interpretation gemeinsam formuliert. Diese Lernerproduktion kann sehr einfach wirken, setzt jedoch, je nach sprachlicher und literarischer Komplexität des Textes, erweiterte Lesefertigkeit voraus, die gerade in dieser Aktivität fokussiert wird.

Das Prinzip in diesem Konzept ist eine wiederkehrende Fertigkeitskombination, bei der schriftliche Produktion mündlich und mündliche Produktion schriftlich vorbereitet werden. Die komplexeren Aktivitäten Sprechen und Schreiben werden insofern in zwei Teilprozesse gegliedert, indem der erste Schritt den Lernenden ermöglicht, ihre begrenzten Sprachkenntnisse zu mobilisieren, bevor sie in der Fremdsprache interagieren.

4. Fazit

Die sinnvolle Kombination von Fertigkeiten zusammen mit anderen komplexitätsreduzierenden Maßnahmen ermöglicht, dass Lernende zusammen eine Kurzgeschichte lesen, den Textinhalt bearbeiten und eine Art Interpretation formulieren, was für einzelne Lernende eine zu große sprachliche Herausforderung wäre. Ziele und Aufgabenstellungen für die am Ende angestrebte Lernerproduktion können an die Vorkenntnisse der Gruppe angepasst werden, indem die Länge und die Art der schriftlichen Aufgaben der Gruppe variiert werden bzw. die Texte einzeln oder in Gruppen geschrieben werden. Wichtig ist auch hervorzuheben, dass das sprachliche Niveau des literarischen Textes über den Kompetenzen der Lernenden liegen kann. Rezeptiv können Lernende meist komplexeres Sprachmaterial bewältigen als produktiv, besonders in Gruppen, wie es in diesem Unterrichtskonzept vorgeschlagen wird. In allen drei Schritten wird die Arbeit der Lernenden durch konkrete Aufgaben für die Gruppengespräche motivierend unterstützt: In Schritt 1 besteht die Aufgabe darin, dass alle Lernenden den Text soweit verstehen, dass sie den Inhalt selbstständig an andere weitergeben können; in Schritt 2 muss das Puzzle (die Reihenfolge der Textteile) gelöst werden; und in Schritt 3 ist das Ergebnis der Gruppengespräche eine schriftliche Interpretation des Textes. Ein deutliches Ziel wirkt in Gruppengesprächen insofern motivierend, dass die Lernenden gemeinsam eine Lösung finden müssen und auch selbst den Erfolg der Zusammenarbeit einschätzen können. Dies berücksichtigt zwei von drei Grundfaktoren von intrinsischer Motivation, nämlich soziale Eingebundenheit und Kompetenzerfahrung (Deci & Ryan 1993, 229).

Literatur

- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, 223–238.
- Dysthe, Olga/Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug (2002): *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Marx Åberg, Angela (2010): *Lesefreude und Lernerorientierung. Eine Untersuchung von Lehrerentscheidungen beim Lesen eines Romans in einer Schülergruppe im schwedischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Piepho, Hans-Eberhard (1996): Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip. In: Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 238–241.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17/2, 89–100.