

Szerző: Gombos Nóra Andrea

**Gemeinsamer Einsatz
neuer Medien (interaktive Tafel) und
der konkreten Poesie
im DaF-Unterricht**

**Az interaktív tábla és a konkrét költészet
együttes alkalmazása a németórán**

Küldő intézmény: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Témavezető:
Dr. Feldné Knapp Ilona
egyetemi docens - tanszékvezető
ELTE BTK
Germanisztikai Intézet
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

Inhaltsverzeichnis

0. Einführung: Zielsetzung, Aufbau der Arbeit.....	2
1. Theoretischer Teil.....	3
1.1. Die Arbeit mit konkreter Poesie im DaF-Unterricht	3
1.1.1. Literarische Texte im Deutschunterricht	3
1.1.2. Relevanz und Anwendung der konkreten Poesie im DaF-Unterricht.....	4
1.1.3. Ein Vorschlag. Eine mögliche Bearbeitung konkreter Texte im DaF-Unterricht nach dem Modell von Bernd Kast.....	11
1.2. Die neuen Medien und die interaktive Tafel im FU	14
1.2.1. Neue Medien im FU	14
1.2.2. Die interaktive Tafel im FU	16
1.3. Argumente für den gemeinsamen Einsatz konkreter Poesie und interaktiver Tafel im DaF-Unterricht	19
2. Empirischer Teil	21
2. 0. Aufbau der Arbeit.....	21
2.1. Empirische Untersuchung.	22
Beschreibung der einzelnen Hypothesen und Ergebnisse	22
2.1.1. Fragen zur konkreten Poesie im DaF-Unterricht.....	22
2.1.2. Fragen zu der Arbeit mit der interaktiven Tafel	24
2.1.3. Meinungen über die gemeinsame Anwendung der konkreten Poesie und der interaktiven Tafel.....	27
2.1.4. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	27
2.2. Experimentelle Arbeit	30
2.2.0. Beschreibung der Unterrichtsbedingungen, Hinweise auf wichtige Vorüberlegungen und auf die Textauswahl.....	30
2.2.1. Aufgaben, Ziele, Rolle der Tafel	32
2.2.2. Funktionen der interaktiven Tafel	39
2.2.3. Meinungen der SchülerInnen	42
2.2.4. Zusammenfassung der Erfahrungen	43
3. Fazit	46
Magyar nyelvű összefoglaló.....	48
Literaturverzeichnis.....	52
Anhang	54

0. Einführung: Zielsetzung, Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts zu verbinden und auf diese Weise neue methodische Möglichkeiten im Dienste der Effektivierung des Unterrichts aufzuzeigen. Der Umgang mit literarischen Texten und der Einsatz von neuen Medien sind wichtige Themen in der Fremdsprachendidaktik., die für die Anwendung viele Anregungen bietet. In der Praxis werden sie leider bis heute wenig genutzt und nicht konsequent eingesetzt. Nach der oben beschriebenen Zielsetzung habe ich versucht, die Möglichkeit des gemeinsamen Einsatzes von der konkreten Poesie und von der interaktiven Tafel im DaF-Unterricht zu erforschen und im schulischen Rahmen auszuprobieren.

Die Forschung bestand aus zwei Teilen.

Im ersten, theoretischen Teil wurden die wissenschaftlichen Grundlagen erforscht und zusammengefasst: einerseits die literarischen Texte allgemein (Kap. 1.1.1.), die konkrete Poesie und ihr Einsatz im DaF-Unterricht (Kap. 1.1.2.), bzw. das literaturdidaktische Modell von Bernd Kast als möglicher Leitprinzip dabei (Kap. 1.2.3.); andererseits die neuen Medien (1.2.1.) und unter denen die interaktive Tafel, ihre Funktion und ihre Möglichkeiten im schulischen Bereich (Kap. 1.2.2.). Außerdem werden die Gründe dafür genannt, dass diese beiden Bereiche im DaF-Unterricht miteinander verbunden werden können und sollen (Kap. 1.3)

Von den Ergebnissen des theoretischen Teils ausgehend erfolgt im zweiten, empirischen Teil eine empirische Untersuchung einerseits, wo mit Hilfe eines Fragebogens nach den vorliegenden Erfahrungen und den Meinungen praktizierender DeutschlehrerInnen geforscht wurde (Kap. 2.1.); und die Gestaltung und Durchführung einer experimenteller Stunde, bzw. ihre Auswertung andererseits (Kap. 2.2).

1. Theoretischer Teil

1.1. Die Arbeit mit konkreter Poesie im DaF-Unterricht

1.1.1. Literarische Texte im Deutschunterricht

Der moderne FU, der nach den Leitprinzipien der kommunikativen Didaktik stattfindet, ist ohne Textarbeit nicht möglich, Texte sind im kommunikativen FU elementar. Der Fremdsprachenunterricht, wie der Unterricht allgemein, ist eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. Diese These, genauso wie die Anregungen von der Pragmalinguistik in den 70er Jahren, die Sprache als soziales Handeln aufgefasst haben, führten zur Neuformulierung der Zielsetzungen des FUs, genauer gesagt zur kommunikativen Didaktik, nach der das Ziel das Erwerben der kommunikativen Kompetenz wurde. Das Leitprinzip der kommunikativen Didaktik besagt: sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Alles also, worauf die kommunikative Didaktik basiert, ist ohne Texte unvorstellbar. Daher muss ein sinnvoller FU textorientiert sein. (vgl. Feld-Knapp 2005: 15f)

In den 80er Jahren begann eine neue Periode in der kommunikativen Didaktik. Einerseits wurde Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts formuliert, an der repetitiven Herangehensweise und an den eingesetzten alltagspraktischen Texten also, wobei die Lernenden keine Möglichkeit haben, ihre eigene Meinung zu formulieren, Stellung zu nehmen. Sie sind also nicht motiviert, eigene Gedanken zu formulieren, in der fremden Sprache zu „denken“. Andererseits ist das interkulturelle Konzept geboren, nach dessen Prinzipien der FU zur Hermeneutik des Fremden beitragen soll. (vgl. Feld-Knapp 2005)

Während der Arbeit mit literarischen Texten werden sowohl die Subjektivität der Lernenden, als auch interkulturelle Aspekte einbezogen. Zum einen arbeiten sie mit konnotativen Bedeutungen, mit Werten, Einstellungen und Gefühlen, die für jeden Leser in seiner subjektiven Auffassung etwas anderes bedeuten können. (vgl. Feld-Knapp / Schoßböck 2010) Zum anderen sind sie besonders geeignet zum Fremdverstehen. Der Leser einer Geschichte, eines literarischen Textes übernimmt nämlich auch unwillkürlich die Perspektive der Figuren, er erlebt ihre Gefühle, und das ist der beste Weg zum Abbau der Vorurteile.

Der oben genannte Perspektivenwechsel ist der eine Grund dafür, dass Leser literarischer Texte vom Text involviert werden. Sie fühlen sich auch darum betroffen, dass durch diese Texte ihre Lebenserfahrungen und Wertstellungen angesprochen werden. Sie sind also nicht

nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene einbezogen, und dadurch wird leicht ein persönlicher Bezug zum Thema ausgebaut und Motivation erweckt. Wegen der konnotativen Bedeutungen literarischer Texte ist die Thematik auch nicht immer auf den ersten Blick eindeutig und kann von den einzelnen Schülern jeweils anders abgeleitet werden, was Redeanlässe für den Austausch zwischen ihnen schafft (vgl. Feld-Knapp / Schoßböck 2010). Nötig ist dazu natürlich, wie oben beschrieben wurde, dass im FU mit für die Lernenden relevanten Inhalten gearbeitet wird.

Daneben sind sie besonders gut geeignet für die Verwirklichung des Lehrziels, die Kenntnisse über Erzählstrategien zu verbessern, sowie für die Entwicklung der Lesestrategien.

Es gibt noch ein wichtiges Verdienst von literarischen Texten für den FU, und zwar die erzieherisch-pädagogische Möglichkeiten, die sich in ihnen verbergen. Lehrpersonen können gut ausgewählte berührende, identitätsstärkende Inhalte einsetzen und auf diese Weise zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen. (vgl. Feld-Knapp 2005)

1.1.2. Relevanz und Anwendung der konkreten Poesie im DaF-Unterricht

Aus den vorigen Gedanken lässt sich ein Plädoyer für den Einsatz konkreter Poesie im DaF-Unterricht mit dem folgenden Zitat von Krechel und Krusche formulieren:

„Offenbar erwarten Lehrer und Schüler von den Texten, mit deren Hilfe Sprache gelernt wird, mehr als nur die Hinführung an Alltagskommunikation und als die Vorführung und Erprobung von Sprechsituationen des Alltags. Offenbar muss eine Fremdsprache, wenn sie nicht nur unter Qualen und unter Langweile gelernt werden soll, auch dies von sich herzeigen können: dass sie ein Raum ‚anderer‘ Möglichkeit, dass sie ein – relativ – freier Raum, dass sie ein *Spielraum* ist.“ (Krusche / Krechel 1992: 8)

Die konkrete Poesie ist eben so eine besondere Art von Poesie, die ihren Leser die Sprache als einen Spielraum entdecken lässt, dabei, dass sie sie zu ihrem Thema macht. „Darstellung, Darstellungsmittel und Dargestelltes werden somit identisch.“ (Krusche / Krechel 1992: 11) Für den DaF-Unterricht steckt darum ein unberechenbarer Gewinn in dieser Gattung der modernen Lyrik: grammatische Erscheinungen, Wortschatz und kulturelles Wissen können in ungewohnter Form und zugleich mit viel Spaß und Humor vermittelt, bewusst gemacht werden.

Das Ziel dieses Unterkapitels ist es, die vorige These zu erläutern. Im Folgenden wird die Gattung der konkreten Poesie charakterisiert, danach werden ihre Eigenschaften, die sie für den Einsatz in der Deutschstunde geeignet machen, und ihre möglichen Verdienste für den

DaF-Unterricht besprochen. Zum Schluss werden einige Hinweise über die wichtigsten Vorüberlegungen vor dem Einsatz zusammengefasst.

Kurze Geschichte und Charakterisierung der Gattung

Die Entwicklung der konkreten Poesie begann in den 50er Jahren, obwohl ihre Wurzeln bereits in den ornamentalen Figurengedichten des Barock, bei Novalis, bzw. bei der Gegenkunstbewegung der Jahrhundertwende zu entdecken sind. Sie war ein Teil jener experimentellen Literatur, die Misstrauen gegenüber der Sprache artikulierte, weil diese im Nationalsozialismus korrumpiert, diskreditiert und beschädigt wurde (vgl. Krechel 1987: 13ff). Sprache und Literatur sollten als ein Medium dienen, „zur Erkundung wie Veränderung des praktischen Bewusstseins, das in der Sprache konkret ist.“ (H. Vormweg, zitiert bei Krechel 1987: 15) Außerdem gab es eine „Allergie gegen Inhalte“ (F. Mon, zitiert bei Krechel 1987: 15), gegen inhaltliche Festlegungen, ideologische Wertesetzungen. Es war also „eine zugleich kritische wie kreative Selbstüberprüfung, von der man sich noch einmal die Chance einer Regeneration menschlichen Sprechens erhofft.“ (O. Knörrich – zitiert bei Krechel 1987: 15) Es wurde als Ziel gesetzt, in poetischen Texten die sprachlichen Mittel zu reflektieren und zu thematisieren, und damit eine sprachexperimentelle Literatur ins Leben zu rufen. Parallel zur Entwicklung der Gattung im deutschen Sprachraum entfalteten sich in anderen Ländern auch ähnliche Bewegungen (z.B. in Brasilien, in den USA, in der Sowjetunion, in Italien, in Frankreich, usw.). Um einige Namen zu erwähnen, gehörten zu den größten Vertretern dieser Art von Poesie in Deutschland Eugen Grominger und Ernst Jandl. Nach ihrer Vorstellung „soll die Poesie nicht mehr mimetisch außersprachliche Wirklichkeiten abbilden, sondern sie soll sich selbst sprachreflektiv zum Gegenstand machen, Sprache und Sprachelemente ‚konkret‘ präsentieren und thematisieren.“ (Krechel 1987: 11) Konkrete Poesie verwendet die phonetischen, visuellen und akustischen Dimensionen der Sprache als literarisches Mittel.

„Diese sogenannten materialen Eigenschaften der Sprache werden durch verschiedene Techniken, wie Montage, Variation, Isolation, Reihung, Wiederholung, Permutation von Worten bzw. Lauten, die graphische Anordnung des Textes und das laute Lesen des Gedichts künstlerisch genützt.“ (Bagdán / Gárdos 2006: 327)

Dem Leser soll dabei eine offene Struktur angeboten werden, die er selbst entschlüsseln und dabei zu seinen eigenen Ergebnissen kommen kann. Dazu ist eine offene, unbestimmte Semantik nötig, die durch die Reduzierung, Verstellung der Syntax, durch die Isolierung einzelner Strukturen und Wörter erreicht wird. Kontexte werden bewusst ausgeblendet, aber implizit mitgeliefert, „in einer noch nicht realisierten Null-Form, in einer Leerstelle.“ (Krechel 1987: 19) Die Auffüllung dieser Leerstelle ist die Arbeit der Rezipienten, dem also

nichts Fertiges angeboten wird, sondern von dem auch Arbeit verlangt wird. Ihm wird Raum für Assoziationen und eigene Sinnanschlüsse gegeben. Dabei muss er seine Rezeptionsgewohnheiten aufgeben und tätig bei der Gestaltung des Werkes, wie ein zweiter Autor, mitwirken. (vgl. Krechel 1987: 18f)

Das Verdienst der konkreten Poesie für den DaF-Unterricht, mögliche Lehr- und Lernziele

Beim Sprachlernen wird die Sprache üblicherweise als System, das anhand von Regeln erfasst werden kann, dargestellt. Dieser oft anstrengende, monotone Prozess, für den Erlernen von klaren Strukturen und Regeln charakteristisch ist, braucht auch Unterbrechungen, Abwechslung, das heißt: *Störungen*. „Störung ist nicht nur unvermeidlich und hinzunehmen, sondern auch gebraucht.“ (Krusche / Krechel 1992: 6) Da sie zu Schwierigkeiten, zum Umdenken und schließlich zur Entwicklung führt. „Ohne Lernstörung gibt es keine Entwicklung des Lernens.“ Außerdem soll Sprachlernen auch die Erfahrung von Möglichkeit beinhalten, die Erfahrung vom *Wählen-Können*, (wieder) von Spielraum. Diese beiden Kriterien werden von der konkreten Poesie erfüllt. „Sie weist gleichsam auf die Lücken und Ränder der Sprache hin: sie Versucht die Sprache als ‚Spielraum‘ zu veranschaulichen.“ (Krusche / Krechel 1992: 6) Und sie bietet ebenfalls eine Abwechslung, eine Störung, eben weil sie ungewohnt ist, wegen ihrem Thema und wegen ihrer Form, und vor allem, weil diese beide aufeinander bezogen sind.

Im Folgenden wird nachgegangen, wie ihr Thema und ihre Form die konkrete Poesie im DaF-Unterricht anwendbar machen, was eine DaF-Stunde davon profitieren kann, für das Erreichen welcher Lehr- und Lernziele sich die Arbeit mit dieser Gattung eignet.

Was das *Thema* betrifft, sind im Fall der konkreten Poesie mehrere wichtige Kriterien der Textauswahl für den FU erfüllt. Einerseits soll ein Text gute Redeanlässe bieten, soll zum Nachdenken und zum Reden anregen. Andererseits soll er ausreichend Identifikations- und Projektionsansätze bieten, darf aber nicht pädagogisierend-belehrend sein. Außerdem soll er kreative Bearbeitungen und subjektive Deutungen ermöglichen (vgl. Kast 1994: 12). „Über diese Texte lässt sich gut reden. Und die Schüler haben meistens mehr dazu zu sagen als die Lehrer selbst“, stellen Krechel und Krusche fest (Krusche / Krechel 1992: 5). Es kann auch durch den oben beschriebenen Charakter der konkreten Poesie begründet werden, nämlich,

dass das Mitwirken vom Leser verlangt ist und auf diese Weise der Text für jeden Rezipienten eine unterschiedliche Bedeutung haben kann.

Dadurch, dass die konkrete Poesie die Sprache selbst als Thema hat „nimmt sie die Gesellschaft, die diese Sprache spricht, beim Wort. Details deutscher Sprachverwendung, Details sprachlichen Umgang werden fixiert.“ (Krusche / Krechel 1992: 76) Dabei kann sie der *Hinführung zur deutschen Wirklichkeit und Sprachwirklichkeit* fruchtbar beitragen. Es geht nämlich um die Gegenwartssprache, um die Alltagssprache, also keine kultivierte Sprache, sondern die Sprache als „Medium der Entlarvung“, als typisch deutsches Sozialwesen, mit dessen Hilfe politische Haltungen, Beziehungsrollen und andere sozialen Erscheinungen in ihrer Versprachlichung festgehalten und durchleuchtet werden (vgl. Krusche / Krechel 1992: 76f).

Dabei erfolgt auch ein Vergleich mit der eigenen Kultur, die Unterschiede zur anderen Gesellschaft werden klar und das führt zur *Bewusstmachung der Leserposition, der kulturellen Fremde*. Diese zu erleben ist wichtig, weil mit der fremden Sprache auch Wissen über eine fremde soziale Wirklichkeit vermittelt werden soll. „Würde nämlich eine Sprache nicht Fremdes vermitteln, nur Unbekanntes, das sich bei näherem Hinsehen als Vergleichbares, als Beinahe-Eigenes oder gar als Eben-Dasselbe herausstellt, wäre jeder Reiz zum Neuentdecken von anderem dahin.“ (Krusche / Krechel 1992: 78)

Da in der konkreten Poesie die Sprache selbst im Mittelpunkt steht und ihre Eigenarten bewusst und mit Humor angesprochen, dargestellt, ausgenutzt werden, kann man anhand dieser Gedichte sehen, beim Spiel lernen, wie die Sprache funktioniert. Zugleich lernt man, „dass Sprache meistens so funktioniert, wie sie funktioniert, dass es aber *auch anders sein kann*.“ (Krusche / Krechel 1992: 6) (Umformung der Wörter durch Konjugation und Deklination, Verfeinerung oder Veränderung von Wortbedeutung, Bildung und Umbildung von Sätzen, usw.) Also, dass sie manipuliert werden kann. Mit Hilfe dieser Manipulation kann man sich dann auch in Anfangsstadien des Fremdsprachenlernens ausdrücken. Denn auch eine ungenaue Verständigung ist Verständigung. Der Anfänger erfährt sich selbst also als kompetenter, wenn auch nicht perfekter Sprachbenutzer. Das trägt zum *Abbau der Sprachangst* wesentlich bei. Ganz zu schweigen vom Spaß des Unterrichts, der zum in den Werken steckenden Spiel und Humor zu bedanken ist. „Vor etwas, dass Spaß macht, hat man keine Angst.“ (Krusche / Krechel 1992: 72)

Betrachten wir die *Form*, die Struktur der Gedichte.

Einerseits sind sie kurz und knapp formuliert und laufen auf eine Pointe aus, wodurch die Motivation erweckt und aufrecht erhalten werden kann.

Andererseits gibt es in ihrer Struktur, ihrer Gestaltung eine Menge von Möglichkeiten, man könnte sagen „Schätze“, aus denen der FU profitieren kann.

Die Manipulation, das *Spiel mit der Sprache* wurde bereits als Charakter der konkreten Poesie erwähnt. Dieses Spiel ist wichtig. Daneben, dass es den oben angesprochenen Abbau von Sprachangst ermöglicht, hat ein Spiel auch Spielregeln. Genau so ein Spiel mit Spielregeln kann eine Fremdsprache für einen Anfänger sein, dessen Regeln abgetastet, erkannt werden sollen. Gerade darum kann es spielerisch-entdeckend und experimentell passieren, weil nicht alle Regeln und „Verbote“ bekannt sind. Sie bilden der Phantasie keine Grenzen. Bei diesem spielerischen Abtasten der Fremdsprache „in ihren besonderen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten“ (Krusche / Krechel 1992: 74) sprechen Krechel und Krusche von einem Nonsens-Reiz, ein Deformationsbedürfnis gegenüber der realen Welt, „in dem sich unser Mißbehagen gegen dieser Welt verdichtet“ (Krusche / Krechel 1992: 76), das mit Hilfe der Arbeit mit konkreter Poesie, mit der Ergänzung, Abwandlung, Fortsetzung der Werke, deren Spielregeln wir erkannt haben, also mit dem Weiterspielen ausgelebt werden kann. „Vorgegebene sinnvolle Elementkombinationen lassen sich allemal in Nonsens-Kombinationen überführen.“ (Krusche / Krechel 1992: 75) Dieses Weiterspielen kann *die Kreativität, die Phantasie* der Lernenden enorm *fördern*.

Betrachten wir, warum sich diese Texte besonders gut für die *Einführung und Wiederholung von Wortschatz* dienen. Die Worte erscheinen hier in ungewohnten Zusammenhängen, einerseits, weil Sprache selbst, die in üblicher Konversation ein ungewöhnliches Thema ist, thematisiert wird; andererseits, weil Elemente der Alltagssprache ihrem gewohnten Kontext

entfremdet und in ungewöhnlicher Weise angeordnet erscheinen. Nach der Lernpsychologie soll hier die Wirkung der Überraschung ausgenutzt werden. Da „Wörter gerade dann, wenn sie in einer unwahrscheinlichen und damit markanten Wortumgebung gelernt werden, sich dem Gedächtnis des Lernenden besonders kräftig und nachhaltig einprägen.“ (Krusche / Krechel

1992: 81) Und nicht nur der Kontext der Wörter ist ungewohnt, sondern in vielen Fällen auch ihre Struktur, die Form des Gedichtes. Die Form spielt



1. Bild

oft auf das Thema an. Mit Hilfe der dichten Strukturierung, der graphisch-visuellen Darstellung schreiben sich die Wörter im jeweiligen Textgebilde ihre Bedeutung gegenseitig zu, sie führen sich selbst ein. Ein sehr gutes Beispiel dafür ist das wohl bekannteste konkrete Gedicht von Reinhard Döhl (s. 1. Bild) (vgl. Krusche / Krechel 1992: 80).

Wegen des oben angesprochenen Weiterspielens, der Ergänzung, Abwandlung, bzw. Fortsetzung der Gedichte wird von den Lernenden nach Wörtern gesucht, und zwar ist es keine vom Lehrer aufgezwungene Suche: sie wollen es unbedingt für ihr eigenes Werk finden. Dieses starke Bedürfnis kann verursachen, dass ein Wort vom passiven Wortschatz, das sonst sehr selten oder gar nicht benutzt wurde, plötzlich auftaucht, wieder gemerkt wird und von nun an zum aktiven Wortschatz gehört. Während der Arbeit mit konkreter Poesie kann also eine Verschiebung der Grenze zwischen aktivem und passivem Wortschatz erfolgen. (vgl. Krusche / Krechel 1992: 81)

Ein wesentlicher Vorteil ist noch der „Merktext“-Charakter dieser Gedichte. Von den oben beschriebenen Eigenschaften (kurz, ungewöhnlich, spielerisch, regelhaft) ergibt sich, dass sie schnell und leicht auswendig gelernt werden können. Mit dem Gedicht wird dabei auch die Bedeutung der einzelnen Wörter eingeprägt. (vgl. Krusche / Krechel 1992: 81)

Die Anwendung der konkreten Poesie kann nicht nur bei der Wortschatzarbeit, sondern auch bei der Grammatikarbeit hilfreich wirken, und zwar beim „Anspielen“ von Grammatik. Viele konkrete Gedichte rücken mit ihrer Überschrift und/oder durch ihre Binnenstruktur eine grammatische Kategorie oder eine bestimmte lexikalische und morphologische Struktur des Deutschen ins Blickfeld. Diese grammatischen Elemente werden in den Gedichten bloß in ihren Spielmöglichkeiten erhellt, also nicht systematisch hergeleitet. Es soll im Unterricht auch nicht abgezielt werden, die Regeln mit ihrer Hilfe zu erklären, das Sprachproblem zu erläutern. Vielmehr soll das Problem aufgerissen werden, in seiner Besonderheit selektiert, darauf „isoliert und auf so vergnüglicher Weise isoliert“ aufmerksam gemacht werden. Man soll signieren, dass es um eine Eigenart der deutschen Sprache geht. Der Einsatz eines solchen Gedichtes kann auch in der Abschlussphase der Grammatikarbeit als Resümee erfolgen, vor allem ist er aber in der Anfangsphase, als Einstimmung wirkungsvoll. (vgl. Krusche / Krechel 1992: 82)

Zum Schluss muss hier auch angesprochen werden, welche Verdienste der Umgang mit literarischen Texten im FU hat. „Jeder Leser hat einen eigenen Zugang zur Bedeutungsstruktur eines Gedichts, was im Unterricht bewusst gemacht und besprochen

werden kann.“ (Bagdán / Gárdos 2006: 327) Dadurch, dass die eigenen Lesestrategien bewusst gemacht werden, wird die *Textkompetenz* der Lernenden erweitert. Zu der Textkompetenz gehören auch Strategien des Erschließens von Bedeutungen und Zusammenhängen (vgl. Feld-Knapp 2005) und darunter der Entschlüsselung von der mehrfachen Bedeutung literarischer Texte. Diese mehrfache Bedeutung lässt sich bei diesen pointierten, spielerischen Gedichten besonders gut aufzeigen und bewusst machen.

Methodische Hinweise und Vorüberlegungen

Es gibt einige wichtige Vorüberlegungen, die vor der Arbeit mit konkreter Poesie vom Lehrenden getroffen und während der Arbeit befolgt werden sollen.

„Der erste Schritt auf diese Texte hin (...) sollte immer den Lernenden überlassen bleiben.“ (Krusche / Krechel 1992: 7) Das heißt, dass die Lehrperson nach dem Lesen eines Gedichtes oder nach einer Frage den Lernenden genug Zeit lässt, die Bedeutungen selbst entschlüsseln zu können. Es ist auch ihre Aufgabe, im Gespräch im Unterricht die Voreiligkeit zu verhindern. Der Spaß, das Erkenntnis muss also den Lernenden gehören und nicht dem Lehrer, die Pointe darf nicht vom ihm erschlossen werden. „Nur das, was man *selbst* macht, hat Spaß. Man muss sicher sein, dass es der eigene Spaß ist und nicht der des Lehrers.“ (Krusche / Krechel 1992: 72)

Darüber hinaus ist während der Arbeit mit den oben beschriebenen, grammatischen Erscheinungen thematisierenden Gedichten eine klare Abgrenzung der beiden Bereiche sehr wichtig: in einem soll es um das Gedicht selbst gehen und im zweiten, aus dem ersten abgeleiteten grammatischen Teil. „Eine Gefahr, die auf jeden Fall vermieden werden sollte, liegt darin, dass ohne einen spürbaren Übergang, ohne den Ruck des Methodenwechsels das Sprechen über diese spielerischen Gebilde in ein Sprechen über Grammatik übergeht.“ (Krusche / Krechel 1992: 83)

Die Lehrperson soll sich außerdem überlegen, wie die Werke präsentiert werden. Manche Gedichte bedürfen nämlich einer Inszenierung. Was aber noch wichtiger ist und oben bereits angesprochen wurde, die Funktion dieser Texte, „den Leser zu Füllungen, Ergänzungen, Realisierungen des Textes aus der eigenen Erfahrungswelt heraus aufzufordern.“ (Krusche / Krechel 1992: 93) Das heißt, diese Gedichte öffnen Leerstellen, und damit sie ihre Funktion erfüllen, sollen sie so präsentiert werden, damit diese Leerstellen den Lernenden auch klar

werden. Es betrifft einerseits das Medium. Es muss überlegt werden, über welches Medium ein Werk die gezielte oder die stärkste Wirkung hat. Soll es z.B. visualisiert, vom Tonband vorgespielt oder vorgelesen werden? Wenn es um einen Vortrag geht, soll es von der Lehrperson oder einem Lernenden vorgetragen werden? Usw. Andererseits soll, gerade wegen dem Charakter dieser Gedichte, dass sie eine Pointe haben, darauf geachtet werden, das Werk schrittweise den Lernenden vorzuführen, wenn es begründet ist, wenn man darauf zielt, die Variationsfähigkeit des Textes wirksam werden zu lassen (vgl. Krusche / Krechel 1992: 93f).

Diese beiden letzten Fragen der Präsentation werden im Späteren noch ausführlicher behandelt, weil die interaktive Tafel in dieser Hinsicht sehr bereichernd wirken kann.

1.1.3. Ein Vorschlag. Eine mögliche Bearbeitung konkreter Texte im DaF-Unterricht nach dem Modell von Bernd Kast

Im Folgenden wird ein literaturdidaktisches Modell beschrieben, das besonders gut auf den Deutschunterricht adaptierbar ist, in dem konkrete Poesie eingesetzt wird. Es ist das Modell von Bernd Kast. Bevor es näher vorgestellt wird, soll auch der Hintergrund, die Entwicklung der Literaturdidaktik kurz skizziert werden.

Nachdem festgestellt wurde, dass im FU auf literarische Texte nicht verzichtet werden kann (s. im Kapitel 1.1.1.), dass sie einen festen Bestandteil des Unterrichts bilden, ergab sich die Frage, wie sich Literaturdidaktik wissenschaftlich fundieren lässt. Für den muttersprachlichen Literaturunterricht wurde bereits seit Mitte der 70er Jahre *der rezeptionsdidaktische Ansatz* entwickelt, der sich auch für den FU gut anwenden ließ. Dieser Ansatz basiert auf die These, dass Lesen eine Interaktion zwischen dem Text und dem Leser ist, wobei das subjektive Moment hervorgehoben wird, nämlich, dass ein Text für jeden Rezipienten eigene, ganz andere Bedeutungen haben kann. „Ein Text hat immer zwei ‚Autoren‘: einen (im traditionellen Sinn), der den Text schreibt und einen zweiten, der ihn rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential ‚konstituiert‘.“ (Kast 1994:7) Die nach dem rezeptionsdidaktischen Ansatz geführte Textarbeit erfordert eine aktive Rolle vom Leser, weil er dem Text auch „seinen Teil“ zugeben, die Geschichte mitgestalten soll (vgl. Feld-Knapp 2005; Kast 1994: 7).

Hier soll bereits auf eine Gemeinsamkeit zwischen dem rezeptionsdidaktischen Ansatz und den Leitprinzipien der Didaktisierung von konkreter Poesie hingewiesen werden, und zwar

auf diese Mitgestaltung des Textes durch das Mitwirken des Rezipienten. Es legt eine Überlegung nahe, die Bearbeitung konkreter Texte anhand des Modells von einem rezeptionsdidaktischen Theoretiker zu planen. Bernd Kast ist als einer der erfolgreichsten Vertreter dieses Ansatzes zu betrachten.

Bernd Kast hat sein Modell ausgesprochen für Anfänger ausgearbeitet. Im Fall von Anfängergruppen sind noch eine stärkere Lehrersteuerung und bewusst machende Lehrerverfahren notwendig, damit Lernende möglichst früh ihre aktive Rolle erleben und sich aneignen können.

Sofort werden ihnen Handlungsmöglichkeiten angeboten und erlaubt, also sie sollen tatsächlich etwas mit dem Text machen, daran arbeiten. Es wird nicht bloß darüber geredet. Das könnte nach Kast mit den Zielsetzungen eines modernen, schülerorientierten FU nicht übereinstimmen.

„Beim Reden über den Text (...) kann man eine gravierende Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Interaktion feststellen: der Lehrer weiß und stellt (trotzdem? deshalb?) Fragen, der Schüler weiß nicht und versucht, die Fragen, die nicht er, sondern der Lehrer gestellt hat, zu beantworten.“ (Kast 1994: 8)

Nach Kast sollen die Lernenden ihre eigenen Fragen zum Text stellen, und zwar gleich nach dem Lesen: „nicht der Lehrer fängt die Schüler mit *seinem* Fragensnetz, sondern die Schüler stellen dem Text, dem Autor, dem Lehrer ihre Fragen, ausgehend von ihrer subjektiven Textrezeption.“ (Kast 1994: 11) Auch hier können wir die Gemeinsamkeiten zu den bei der Arbeit mit konkreter Poesie empfohlenen methodischen Schritten nachvollziehen: der erste Schritt soll den Lernenden überlassen werden (vgl. Kapitel 1.1.2.).

Der Unterricht von Kast ist schüler- und handlungsorientiert: die Schüler bearbeiten den Text, also führen an ihm Handlungen durch, aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Wissens, wobei sie, wieder aufgrund dieser Erfahrungen, miteinander in Dialog treten können und sollen. Das führt einerseits zu größerer Selbständigkeit im Umgang mit Texten und in der sprachlichen Kommunikation, bildet andererseits Relevanz für die Schüler, weil es nach ihrer eigenen Meinung, nach ihren Vorstellungen gefragt wird.

Die wichtigste Neuigkeit dieses Modells ist, dass es hier ganz konkret um Lernen aus Erfahrung geht. Ein klassischer Fall vom sogenannten „learning by doing“: die Schüler lernen aus ihren eigenen Handlungen, die sie mit und an den Texten durchgeführt haben, dabei ist ihre Arbeit mehrfach in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Feld-Knapp 2005; Kast 1994).

In seinem Artikel „Literatur im Anfängerunterricht“ gibt Kast in einem sogenannten Handlungskasten (S. 10.) eine Liste der möglichen Handlungen, die mit und an einem Text durchgeführt werden können. Aus dieser Liste habe ich versucht, die für die Arbeit mit konkreter Poesie relevanten Handlungsmöglichkeiten auszuwählen (und später auch meinen eigenen Unterricht nach denen zu gestalten). Ausgangspunkt dabei waren die im vorigen Unterkapitel (Kap. 1.1.2.) beschriebenen Eigenschaften der konkreter Poesie und ihre Anwendungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht: die Leerstellen, die sie lässt und die ausgefüllt werden können/sollen; ihre große Variabilität, die Möglichkeit des Weiterspielens, des Weiterschreibens; die Möglichkeit/Not der Inszenierung; bzw. die große Rolle der Visualität.

- den Text oder Teile des Textes transformieren, verändern, z.B. unter der Aufgabenstellung: „Wie würde die Handlung weitergehen, wenn...?“
- sich ein anderes Ende überlegen oder über das Ende des Geschichte hinaus schreiben (Wie könnte die Geschichte fortgesetzt werden?)
- den Text in einer anderen Textsorte schreiben
- selbst einen Text (ein Gedicht, eine Fabel) schreiben
- eine pantomimische Umsetzung von Textteilen versuchen
- den Text als Rollenspiel bearbeiten und vorspielen
- ein Bild / eine Collage / ein Plakat zum Text / zu einigen spannenden, wichtigen Textstellen anfertigen
- Bilder und literarische Texte einander zuordnen / Bilder bestimmten Stellen im Text zuordnen und diese Zuordnungen begründen
- einen auseinandergeschnittenen Text wieder rekonstruieren (die Textteile in die richtige Reihenfolge bringen)
- einen Lückentext ausfüllen, um die Erfahrung zu machen, dass sie die wesentlichen Inhalte des Textes verstehen können, ohne alles verstehen zu müssen

An anderen Stellen erwähnt Kast auch weitere Möglichkeiten:

- dem Text einen Titel geben
- den Text selbst zerschneiden und wieder zusammenstellen

Obwohl Kast sein Modell vor allem für Anfänger ausgearbeitet hat, bietet es viele gute Handlungsmöglichkeiten beim Umgang mit der konkreten Poesie auch während der Arbeit in einer fortgeschrittenen Gruppe.

1.2. Die neuen Medien und die interaktive Tafel im FU

Wenden wir uns im Folgenden einem anderen Bereich des modernen FU-s zu. Dieser Bereich etablierte sich in der letzten Zeit in der Fremdsprachendidaktik als ein eigenständiges Gebiet, in dem der Einsatz von neuen Medien im FU thematisiert wird. Unter diesem Motto werden alle Medien zusammengefasst, deren Erscheinung mit der technischen Entwicklung, mit der Informatik zusammenhängt. Die vorliegende Arbeit versucht Wege aufzuzeigen, wie neue Medien beim Einsatz der konkreten Poesie im FU genutzt werden können.

1.2.1. Neue Medien im FU

Neue Medien (auch Multimedia / Synmedien genannt) sind Erscheinungen der sich entwickelnden Informationsgesellschaft, die als Teile der multimedialen Paradigma seit dem Ende des 20. Jahrhunderts auch als im schulischen Unterricht eingesetzten Medien dienen (vgl. Frederking / Krommer / Mainwald 2008). Zu ihnen gehören der Computer und das Internet, sowie die mit ihrer Hilfe funktionierenden Lernprogramme und die interaktive Tafel.

„Sie sind ein paar Blumen mehr im bunten Methoden-Strauß, den wir SchülerInnen offerieren, um das Lernen möglichst abwechslungsreich und lustvoll zu gestalten, um auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Verschiedenheiten der LernerInnensubjekte entsprechend reagieren zu können und um die Entwicklung der autonomen LernerInnenpersönlichkeit zu unterstützen.“ (Droll / Huth 1998: 21)

Da der Gebrauch der neuen Medien zum Alltag der in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft lebenden Menschen gehört, wachsen die Kinder auch in einer digitalen Welt auf und ist für sie die Benutzung elektronischer Geräte selbstverständlich. Diese Tatsachen müssen auch bei der Planung des modernen FU-s berücksichtigt werden, das heißt: neue Medien sollen auch da eingesetzt werden, damit der Unterricht zur Lebenswelt der Lernenden näher gebracht wird. (vgl. Sámson 2012; Gonda 2008) „Wenn Multimedia einen fest etablierten Platz im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen einnimmt, liegt es auf der Hand, dass sie im schulischen Fremdsprachenunterricht auch erscheinen sollte.“ (Sámson 2011)

Außerdem haben Lernende beim Umgang mit neuen Medien im Unterricht eine zunehmend aktive Rolle beim Wissenserwerb, sie sind nicht bloß Empfänger, sondern sie können und sollen sich in der Welt der Informationen selbst orientieren (vgl. Gonda 2008). Durch diese Aktivitäten kann dem wichtigen didaktischen Prinzip der Schülerorientierung Rechnung

getragen werden (vgl. Feld-Knapp 2011). Schülerorientierung verlangt eine andere Einstellung von der Lehrperson: sie hilft den Lernenden bei der Orientierung. Sie spricht Lernende durch nützliche, spannende kreative und produktive Aufgaben an; führt neues Wissen, neue Begriffe spielerisch, auf das vorhandene Wissen bauend ein; setzt vielfältige, neue Lerntechniken ein; kennt die Möglichkeiten der Motivierung; verfolgt die Reaktionen der Klasse; kann gleichzeitig auf mehrere Sachen achten; reagiert auf konkrete und auch auf verdeckte Äußerungen, Fragen der Lernenden (vgl. Gonda 2008). Durch den Einsatz neuer Medien im FU können diese Bedingungen leichter erfüllt werden.

Trotz aller Vorteile ihrer Benutzung gibt es immer noch ein gewisses Misstrauen in vielen Lehrkräften gegenüber der Einbeziehung neuer Medien im Unterricht, sie wollen/können die Ergebnisse des technischen Wandels der letzten Jahre nicht wahrnehmen. Sámson spricht von einer Kluft zwischen den theoretisch gegebenen Möglichkeiten und der Praxis (vgl. Sámson 2012). Das lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen. Einerseits gibt es viele Schulen, die immer noch nicht oder mangelhaft mit den modernen, zu den neuen Medien gehörenden / ihren Einsatz ermöglichenden technischen Geräten ausgestattet sind. Andererseits können auch bei voller Ausstattung technische Probleme auftreten, was die Verwirklichung des ganzen Unterrichts gefährdet. Bei der Planung einer Stunde also, in der neue Medien eingesetzt werden, geht die Lehrperson immer ein gewisses Risiko ein.

„Die Schwächen der digitalen Medien sind in den technischen Vorrichtungen zu suchen, die für ihre Präsentation notwendig sind. Diese verursachen einen erheblichen technischen Aufwand bei der Installation, der Unterhaltung und bei jedem Einsatz. Für einen verlässlich mit digitalisierten Medien abzuhaltenden Unterricht zählen Unterrichtsräume mit Netzanschluss und fest installierter Projektionseinheit.“ (Mitschian, zitiert bei Sámson 2011:64)

Außer der benötigten technischer Ausstattung braucht der entsprechende Einsatz neuer Medien einen kompetenten Umgang, also entwickelte Medienkompetenz der Lehrperson, die durch die notwendige technische Weiter- oder Fortbildung zu erreichen ist (vgl. Sámson 2012).

Droll und Huth machen auch darauf aufmerksam, dass der Einsatz neuer Medien im Unterricht in sich noch nicht ausreicht und plädieren gegen ihre Verabsolutierung „als Allheilmittel gegen Schulunlust und Schulfrust“. „Durch Integration neuer Technologien in den Unterricht allein werden die immer sichtbarer werdenden Schwächen traditionellen Unterrichts nicht beseitigt.“ (Droll / Huth 1998: 21) Die erwähnten Schwächen erklären sie mit der untergeordneten Rolle der Inhalte, wegen der übertriebenen Konzentrierung aufs

Medium. Sie sprechen von einer „euphorischen, fast kritiklosen Rezeption“ neuer Medien und von einer „allgemeinen gesellschaftlichen Orientierungslosigkeit“. Sie fordern dafür auf, die neuen Medien mit richtig gesetzten Zielen einzusetzen, damit sie außer der „Verzauberung“ der Lernenden auch weitere, sinnvolle Zwecke haben und eine Bereicherung der Unterricht leisten. (vgl. Droll / Huth 1998)

„Es darf also vor allem nicht die wichtigste Frage ausgespart werden: Mit welchem Ziel stellen wir die Nähe zur Lebenswirklichkeit her? Nur diese Frage entscheidet darüber, ob wir entwickeln (verdummen und ruhig stellen) oder wirken (kritisches Bewusstsein bilden, Ansprüche vertreten und durchsetzen) ... es geht also vor allem um das WAS, um die Themen, die u.a. auch mit neuen Medien gelernt werden.“ (Droll / Huth 1998: 22)

Um diese Erwartungen befriedigen zu können, schlägt Sámson vor, eine neue Lernkultur zu schaffen, in der alle in den neuen Medien versteckten Potenziale zur Entfaltung kommen können und die Lehrperson mit ihrer neuen Rolle im Klaren ist (vgl. Sámson 2012).

1.2.2. Die interaktive Tafel im FU

Zu den neuen Medien gehört die interaktive Tafel. Das Spezifische an ihr ist, dass sie von den Printmedien heraus (wie Lehrwerke, Plakate, Zeitungen), über die audiovisuellen Medien (wie Radio, Tonband, Film) bis zu den neuen Medien (wie Lernprogramme, CD-s, das World Wide Web) praktisch alles in sich vereint (vgl. Sámson 2011).

„Die digitalen Whiteboards sind große, weiße Tafeln, auf denen man mit Hilfe elektronischer Kreide oder sogar dem Finger digital schreiben, projizieren und zeichnen kann. Sie sind große, berührungssensitive Computerbildschirme mit entsprechender Software. Zu der Ausrüstung gehören noch ein Beamer und ein Computer. Diese Geräte sind untereinander vernetzt.“ (Sámson 2011: 63)

Alle Möglichkeiten und Funktionen des Computers (wie Bilder, Filme, Hörtexte, CD-ROM, Internet, MS Office, usw.) sind also anhand der interaktiven Tafel zu verwirklichen. Dabei kann eine hochgradige Integration von Medien erreicht werden.

Dieses digitale Mittel ermöglicht der Lehrperson, den für den Unterricht im Voraus vorbereiteten Lehrstoff kreativ und produktiv zu gestalten und zu präsentieren. Die Anpassung an die multimediale Lebenswelt der Jugendlichen ist, wie für die neuen Medien im Allgemeinen, auch für die interaktive Tafel charakteristisch. Die Aufgaben, die an/mit der Tafel gemacht werden können, sind mit den vorhandenen IKT-Vorkenntnissen der Lernenden

im Zusammenhang zu bringen. Einerseits darum, andererseits wegen „der Kraft der Neuigkeit“ wirkt sie motivierend (vgl. Gonda 2008).

Betrachten wir detaillierter die Verdienste der interaktiven Tafel für den Unterricht.

Mit Hilfe technologiebasierter Hilfsmittel (wie Farben, Animationen, Tools, Spiele) können die Lernenden einerseits einfach motiviert, die Aktivität erhöht werden, weil sie eine Abwechslung und auch Unterhaltung bieten. Andererseits können Inhalte mit den dynamischen Tafelbildern spektakulär hervorgehoben und kommentiert werden. Es gibt demonstrierende Funktionen, wie z.B. Hervorhebung oder Bewegung von Wörtern, die die Veranschaulichung sprachlicher Regeln vereinfachen. Diese Möglichkeiten der visuellen Darstellung ergeben bessere Verständlichkeit. Weil zu jedem Whiteboard eine eigene Software gehört, die vorgefertigte Übungen und Bilder enthält, wird die vorbereitende Arbeit der Lehrperson erleichtert. Die verschiedenen Übungen und auch das Tafelbild können digital gespeichert werden, was viele Vorteile für die Lehrperson und auch für die Lernenden hat. Ein Schüler z.B., der in der Stunde nicht anwesend war, kann alle Tafelbilder aus dem Unterricht (also auch die bearbeiteten) per E-Mail zugeschickt bekommen. Die Lehrperson kann für sich eine ganze Sammlung von Unterrichtsmaterialien aufbauen, die ständig aktualisiert, und auch veröffentlicht werden kann, damit ein Austausch unter den Lehrkräften verwirklicht wird. Es ist auch eine perfekte Möglichkeit für die Dokumentation der Stunde. Die interaktive Tafel als ein digitales Medium fördert einerseits die Motivation, weil sie den Unterricht mit der Lebenswelt der Jugendlichen verbindet, darüber hinaus trägt sie auch zum Aufbau ihrer Medienkompetenz, zur Schulung der Schüler zum sinnvollen Medienumgang bei. Da man jederzeit direkten Zugriff auf das Internet hat, können Inhalte der Außenwelt mit einem Knopfdruck in den Unterricht gebracht, authentische Kontexte hergestellt werden. Die Benutzung der interaktiven Tafel im Unterricht trägt auch zur Herausbildung der partnerschaftlichen Kommunikation durch neuartige Lehrer-Schüler-Dialoge bei. Da die Übungen und die Tafelbilder von der Lehrperson vorbereitet sind und einfach an die Tafel projiziert werden, muss sie sich nicht an die Tafel wenden, kann also die Reaktionen der Klasse besser verfolgen, auf mehrere Sachen gleichzeitig aufpassen. Auf diese Weise kann die Lehrperson ihre Zeit effektiver und ökonomischer verwenden (vgl. Sámson 2011; Gonda 2008).

Natürlich sind nicht nur Vorteile der interaktiven Tafel aufzuzählen, die Arbeit, die sie ermöglicht, kann auch ihre Gefahren und Schattenseiten haben.

Als Lehrperson darf man sich nicht nur auf die Neuigkeit der interaktiven Tafel und auf die Anziehungskraft der Farben und Animationen, das heißt: auf die äußere Motivation verlassen. „SchülerInnen durchschauen das sehr schnell. Es darf also vor allem nicht die wichtigste Frage ausgespart werden: Mit welchem Ziel stellen wir die Nähe zur Lebenswirklichkeit her?“ (Droll / Huth 1998: 22) Wenn ein Mittel, wie spannend, bunt und interaktiv sie auch immer sein soll, ohne Ziele, ohne Funktion verwendet wird, verliert sie in kurzer Zeit ihre Wirkung und Effizienz. Die interaktive Tafel darf also nicht überall, willkürlich, nur um ihrerwillen eingesetzt werden. Sowieso kann die zu große Konzentration auf die Tafel eine Lehrperson zum Frontalunterricht verleiten. Daneben, dass die Erstellung von Materialien Zeit braucht, braucht der sinnvolle und kompetente Einsatz der interaktiven Tafel vor allem Medienkompetenz von der Lehrperson. Sie muss sich also fortbilden, immer am Laufenden sein, was die digitale Wissensvermittlung betrifft. Außerdem kann auch hier, wie überall, wenn man neue Medien einsetzt, „der Teufel der Technik“ den Unterricht zum Scheitern bringen. Das heißt, es gibt immer ein gewisses Risiko, wenn man interaktive, digitale Übungen vorbereitet, nämlich, dass es technische Probleme oder kein Internet gibt (vgl. Sámson 2011).

Die Aussagen der beiden Seiten zusammenfassend kommt man zur Konklusion, dass die interaktive Tafel im Unterricht sehr wirkungsvoll und bereichernd eingesetzt werden kann, ihr Vorhandensein bedeutet aber noch keinen Erfolg in sich: ohne kompetenten Umgang der Lehrperson, ohne sinnvoll gesetzte Ziele, bzw. ohne relevanten Einsatz verliert sie ihren Sinn, ihre bereichernde Funktion. Sie kann also viel zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beitragen, ersetzt aber die entsprechenden didaktischen Schritte und die gründliche Vorbereitung nicht.

Die wichtigste Voraussetzung für den sinnvollen, wirkungsvollen und bewussten Einsatz der interaktiven Tafel ist, das notwendige Lehrerwissen zu betrachten, das viele verschiedene didaktische Kompetenzen umfasst und ständig gepflegt und weitergebildet werden muss (vgl. Feld-Knapp 2011). Die ständige Fortbildung bietet auch eine Möglichkeit für die Lehrenden, ihr Fach- und pädagogisches Wissen nach neuen Gesichtspunkten zu bewerten und auf dieser Basis ihre Arbeit neu zu planen. (vgl. Gonda 2008) Alle diese Überlegungen sind für eine angehende Lehrperson von besonders großer Bedeutung, weil sie eine gründliche Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Beruf anregen und dadurch eine bewusste Vorbereitung auf den Lehrerberuf hervorrufen (vgl. Feld-Knapp 2011).

1.3. Argumente für den gemeinsamen Einsatz konkreter Poesie und interaktiver Tafel im DaF-Unterricht

Krechel und Krusche sprechen in ihrem methodischen Werk *Anspiel*, in dem es um den Einsatz konkreter Poesie im DaF-Unterricht geht, von der Wichtigkeit der Auswahl des entsprechenden Mediums. Im Folgenden wird begründet, warum die interaktive Tafel ein geeignetes Medium für einen Unterricht ist.

Krechel und Krusche nennen bereits vor der Etablierung der neuen Medien zahlreiche und wirklich spektakuläre Mittel der Veranschaulichung bzw. Präsentation von konkreten Texten (Hektogramm, Tafelanschrift, Lehrer- bzw. Schülervortrag, Tonband, Sichtfolie) (vgl. Krusche / Krechel 1992: 94). Die Sichtfolie hatte derzeit die Funktion des heutigen Projektors: die der Visualisierung. Die Folien waren schwarz-weiß und nicht manipulierbar. In diesem Sinne können die beiden Autoren als Vorläufer der neuen Medien genannt werden, deshalb bietet sich an, auf ihre Vorschläge auch in dieser Arbeit zurückzugreifen.

Die neuen Medien, also der Computer und der mit ihm verbundenen Projektor bieten mehr im Sinne, dass sie digital und bunt sind, bzw. die projizierten Inhalte (Bilder, Fotos, Filme) von der Lehrperson manipuliert werden können. Alles, was auf dem Bildschirm des Computers zu sehen ist, kann man nämlich gleichzeitig projizieren.

Die interaktive Tafel erweitert die Möglichkeiten dadurch, dass das Tafelbild nicht nur vom Computer gesteuert, sondern direkt an der Tafel manipuliert werden kann, weil das Gerät berührungsempfindlich ist. In ihm stecken also mehr Möglichkeiten als die Visualisierung und die Präsentation der Inhalte.

Allerdings können auch diese (die Visualisierung und die Präsentation) effektvoller und kreativer gelöst werden. Die bereits angesprochenen dynamischen Tafelbilder, die Farben und Animationen, bzw. die Möglichkeit der Hervorhebung und der Bewegung von Elementen können bei der Präsentation von konkreten Texten, bei denen die Form und die Struktur des Gedichtes oft selbst eine Bedeutung hat, bzw. der Bedeutung des Textes beiträgt, besonders gut eingesetzt werden. Bei der Entschlüsselung der Pointe und auch beim Weiterspielen, bei der Abwandlung oder Fortsetzung des Gedichtes spielt die Manipulierbarkeit und Variabilität der Tafel eine grundlegende Rolle.

Bei den Vorüberlegungen (vgl. Kap. 1.1.2.) wurde beschrieben, dass es bei manchen Gedichten bedenkenswert ist, den Text schrittweise den Lernenden zu präsentieren, damit sie sein Ordnungsprinzip bzw. seine Pointe selbst entschlüsseln können. Eine Möglichkeit dafür ist die „Versteckens“-Funktion der interaktiven Tafel.

Die Lernenden können aber auch selbst an der Tafel arbeiten, Elemente umstrukturieren, eigene Werke (Zeichnungen, Gedichte) produzieren und sie der Gruppe präsentieren.

Diese Produkte können dann digital gespeichert, den Lernenden per E-Mail geschickt oder auch ausgedruckt und im Klassenzimmer ausgestellt werden.

Die oben aufgezählten Tatsachen berücksichtigend kann festgestellt werden, dass die interaktive Tafel als sinnvolles und bereicherndes Medium im DaF-Unterricht, in dem es mit konkreter Poesie gearbeitet wird, einsetzbar ist. Meine empirische und experimentelle Arbeit stützt sich auf diese These und auf die oben beschriebenen Argumente.

2. Empirischer Teil

2. 0. Aufbau der Arbeit

Meine Forschung bestand aus zwei Teilen.

Der erste Teil war eine empirische Forschung zum Thema. Da es für mich als angehende DaF-Lehrerin eine große Herausforderung war, zwei Bereiche des DaF-Unterrichts zu kombinieren, bin ich der Frage nachgegangen, ob es dafür bereits Beispiele gibt, ob Erfahrungen diesbezüglich, die bei der Arbeit genutzt werden können, vorliegen. Darum habe ich einen Fragebogen zusammengestellt, der aus 10 Fragen besteht. Er richtet sich nach den persönlichen Meinungen und Erfahrungen von DaF-LehrerInnen mit der konkreten Poesie in der Deutschstunde einerseits, mit der interaktiven Tafel andererseits, sowie mit ihrem gemeinsamen Einsatz. Der anonyme Fragebogen wurde teils online ausgefüllt, teils persönlich ausgeteilt und wieder gesammelt. Insgesamt haben ihn 25 DeutschlehrerInnen aus unterschiedlichen Schulen ausgefüllt.

Der zweite, experimentelle Teil bestand aus 2 Projektstunden, die ich während meines Fachpraktikums selbst gehalten habe.

2.1. Empirische Untersuchung.

Beschreibung der einzelnen Hypothesen und Ergebnisse

Ich bin bei meiner Arbeit davon ausgegangen, dass die im ersten Kapitel beschriebenen zwei Bereiche des modernen FU-s im Dienste der Optimierung der Lehr- und Lernprozesse integriert werden können. Die wichtigste Frage war für mich dabei: Wie können die einzelnen Schritte didaktisch abgestimmt werden. Diese Entscheidungen verlangen sicher ein entwickeltes, sicheres Lehrwissen, das einerseits auf den vorhandenen Erfahrungen basiert, andererseits Offenheit neuen Ansätzen gegenüber und Lust für Experimentieren umfasst. Nach diesen Überlegungen wurde meine empirische Untersuchung angelegt und durchgeführt. Sie setzte sich zum Ziel, das vorhandene Potenzial bei den notwendigen Entscheidungen zu erforschen.

Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich VertreterInnen von zwei LehrerInnengenerationen befragt, um ihre Einstellungen und Meinungen kennenzulernen, Erfahrungen anderer, bereits seit langem praktizierender und auch frischgebackener DeutschlehrerInnen miteinander zu vergleichen und diese dann als Ausgangspunkt meiner eigenen experimentellen Arbeit zu nehmen, sie zu beweisen, zu ergänzen oder sie in Frage zu stellen.

Dementsprechend habe ich meine empirische Untersuchung nach den folgenden Gesichtspunkten durchgeführt. Die 10 Fragen haben sich um 3 größere Themenkreise gruppiert: die konkrete Poesie im DaF-Unterricht (ihre Anwendbarkeit, ihr Verdienst für den Unterricht, die Bedingungen ihrer Anwendung), die interaktive Tafel (ihre Rolle im FU, die Möglichkeiten ihres Einsatzes, ihre Zukunft) und der gemeinsame Einsatz beider im DaF-Unterricht (Der Fragebogen ist im Anhang/5. zu finden.). Im Folgenden werden die einzelnen Fragen, an manchen Stellen mit meinen vorherigen Erwartungen ergänzt, und die Ergebnisse, also die Zusammenfassung der gegebenen Antworten dargestellt.

2.1.1. Fragen zur konkreten Poesie im DaF-Unterricht

Bei der ersten Frage wurde eine Definition der konkreten Poesie gegeben und nach der Bedeutung dieser Art von Poesie für die Praxis der Lehrpersonen befragt. Dabei bin ich davon ausgegangen, dass wenige die Gattung kennen und bewusst damit in ihrer Praxis umgehen. Diese Hypothese wurde nicht erfüllt, weil nur fünf Personen angegeben haben, dass die Arbeit

mit konkreter Poesie keine Bedeutung für ihre Laufbahn hat. Zwei von den Befragten haben eine eher negative Antwort gegeben: die Gattung hat weniger große Bedeutung, weil es schwer verständlich ist, wird also von der Lehrperson nur selten eingesetzt; oder: andere Themen, wie z.B. Landeskunde sind wichtiger. In der Praxis von 18 LehrerInnen hat konkrete Poesie eine positive Bedeutung, obwohl nicht alle ihre Anwendung in der Deutschstunde bereits ausprobiert haben. Die wichtigsten, am häufigsten erwähnten Vorteile des Einsatzes der Gattung im Unterricht werden im Folgenden aufgezählt. Einerseits bedeutet sie eine schöne, motivierende Abwechslung, Spaß am Lernen, die die Leser (hier also die Schüler) bewegt und auch viele Fertigkeiten entwickelt. Andererseits bietet sie gute Möglichkeit für die Wortschatzarbeit, weil mit ihrer Hilfe Wörter spielerisch eingeprägt werden können. Außerdem kann eine andere Herangehensweise zur Sprache entdeckt werden. „Eine Sprache hat mehrere Ebenen, die einander stützen können“.¹ Mehrere haben die Bedeutung der Literaturdidaktik hervorgehoben: Literatur ist wichtig für die Kulturvermittlung und weckt Interesse. Der Einsatz konkreter Poesie im Unterricht ist eine mögliche Bearbeitung literarischer Texte, die auch in Anfängergruppen erfolgreich sein kann, weil in dieser Gattung „mit einfacher Wortschatz mehr gesagt“ wird.

Die zweite Frage wurde mit der Absicht formuliert, zu erfahren, welche Potenziale die Lehrpersonen in der konkreten Poesie sehen, was Lehr- und Lernziele und die Entwicklung der verschiedenen Fertigkeiten betrifft. Viele Möglichkeiten wurden angegeben, die eigentlich meine Hypothesen bestätigen (Diese Hypothesen habe ich anhand der theoretischen Vorüberlegungen entwickelt, vgl. Kap. 1.1.2.) und von denen die Befragten mehrere auswählen, sowie neue, eigene Antworten geben konnten. In mehr als 20 Fällen von den 25 wurden die *Freude am eigenen Schaffen, an der Sprachverwendung* und die *Förderung der Phantasie, der Kreativität* als die wichtigsten Aspekte hervorgehoben. Man kann also sagen: das sind die wichtigste Verdienste der konkreten Poesie für den Unterricht. Die Lehrpersonen (mehr als 15 von 25) denken, dass der Unterricht, in dem konkrete Poesie eingesetzt wird, weckt *Motivation für das Sprachlernen* weckt; entwickelt die *Textkompetenz*, dass *Strategien zur Entschlüsselung von der mehrfachen Bedeutung literarischer Texte* erlernt werden können; außerdem tragen sie zur *Wortschatzerweiterung* bei. Viele haben den erzieherischen Charakter der Literatur und dabei die *Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung* hervorgehoben, sowie ihre Leistung bei Entwicklung der Fähigkeit der *Textinterpretation*. Solche unregelmäßigen Unterrichte, in denen man mit der konkreten Poesie arbeitet, können

¹ Die Zitate in den Kapiteln 2.1.1., 2.1.2., bzw. 2.1.3. stammen von den befragten Lehrpersonen.

nach der Meinung von vielen Befragten auch viel zum *Abbau von Sprachangst* beitragen. Seltener wurden sie als Hilfe bei der *Bewusstmachung der eigenen Lesestrategien* und bei der Entwicklung der *Fertigkeit Schreiben* genannt.

Bei der dritten Frage ging es darum, ob die Befragten den Einsatz der konkreten Poesie im DaF-Unterricht bereits ausprobiert, und, wenn ja, wie sie es erlebt haben. Eigentlich bin ich davon ausgegangen, dass noch nicht viele Lehrpersonen Erfahrungen mit dieser Art von Poesie in der Deutschstunde gemacht haben, es stellte sich aber heraus, dass 12 Personen, also fast die Hälfte der Befragten bereits damit gearbeitet hat. Ihre Erfahrungen waren überwiegend positiv: die Schüler haben Spaß und AHA-Erlebnisse, sind im ersten Moment erstarrt und dann positiv überrascht, „wie lustig Deutsch sein kann“. Konkrete Poesie „motiviert, verblüfft, regt an...“ Sie gibt Raum der Phantasie, für die kreativen Kinder bringt sie Freude, und das ermutigt auch die Anderen, Hemmungen werden abgebaut. Da die Visualisierung das Verstehen unterstützt, kann die Arbeit mit konkreter Poesie besonders gut als Einstieg, Hinführung zum Thema genutzt werden. Die Lehrperson muss aber viel vorbereiten.

Diejenigen, die bereits mehrmals mit konkreter Poesie in der Deutschstunde gearbeitet haben, sollten bei der nächsten Frage angeben, wie oft und in welchen Klassen sie es im Allgemeinen machen. Fast alle haben einmal oder ein-zweimal pro Jahr, „sehr selten“, „ab und zu“ geschrieben. Es wurde auch erwähnt, dass es immer vom Thema abhängig ist, ob man sie einsetzen kann. Von den 12 Personen, die diese Frage beantwortet haben, würden 6 die konkrete Poesie bei allen Altersstufen anwenden, altersgemessen mit anderen Zielsetzungen. 5 Personen meinen, dass sie lieber für die fortgeschrittenen Gruppen oder erst ab der 10. Klasse geeignet ist.

2.1.2. Fragen zu der Arbeit mit der interaktiven Tafel

Im nächsten Teil wurde zunächst eine kurze Definition der interaktiven Tafel gegeben und nach ihrer Bedeutung in der Praxis der Lehrenden gefragt. In der Arbeit von 10 Personen, also 40% der Befragten ist die interaktive Tafel nicht oder nur sehr selten präsent. 7 Lehrpersonen haben keine Möglichkeit, denn es gibt Raummangel oder keine Tafel in der Schule. „Im Alltag gibt es immer technische Probleme oder kein Internet.“ 3 Personen verzichten lieber auf die Arbeit mit der Tafel, weil es zu viel Mühe und Stress bringt, oder wegen „Zeitmangel, Angst und eigener Kompetenzmangel.“ Auch unter dem weiteren 60% Prozent der Befragten,

die häufig mit der interaktiven Tafel arbeiten, gibt es eine Person, die sie oft nur als Projektor einsetzt. Neben den vielen positiven Antworten gab es auch die Anmerkungen, dass sie sinnvoll, nur dann angewendet werden soll, wenn es relevant ist, und, dass es vieles zum Unterricht beitragen kann, „aber die Persönlichkeit der Lehrperson nicht ersetzt.“ Sie erleichtert aber die Arbeit, vereinfacht die Visualisierung, ihre audiovisuellen Wirkungen wecken Aufmerksamkeit. Sie ist ein Mittel für die vielseitige Gestaltung des Unterrichts, mit ihrer Hilfe können interaktive Aufgaben gemacht werden. Nach einer Meinung können landeskundliche Themen besonders gut mit der interaktiven Tafel präsentiert werden. Außerdem ist sie gut für die Textarbeit, die Wortschatzarbeit, für die Kontrolle, die Einführung und die Zusammenfassung. Weil die heutigen Schüler mit der „digitalen Welt“ und so auch mit der Tafel sehr gut umgehen können, fördert sie die Motivation.

Bei der nächsten Frage sollten die Befragten auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 angeben, in welchem Maße sie mit der Behauptung "Ich halte die interaktive Tafel für nützlich und gut im FU anwendbar." einverstanden sind. 12 Personen, also 40% sind mit der These völlig, 8 Personen, also 32% ziemlich einverstanden.

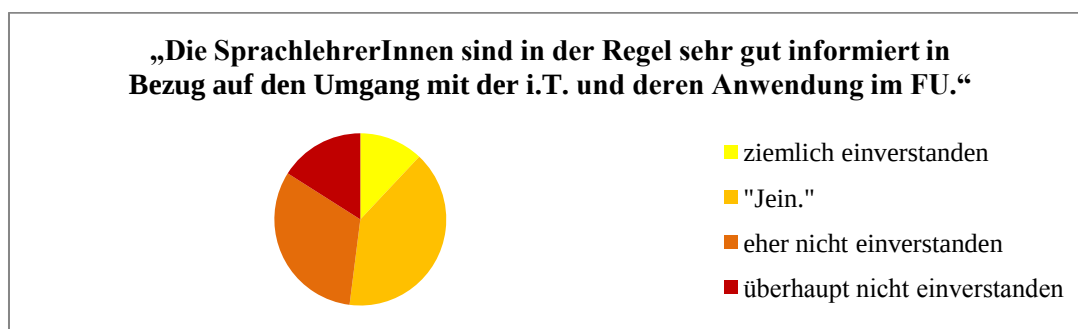
Dann sollten die Lehrpersonen angeben, in etwa wie viel Prozent ihrer Stunden sie die interaktive Tafel einsetzen. (s. 1. Diagramm) Sehr oft, in 80-100% der Stunden arbeiten 3 Personen mit der interaktiven Tafel. 3 Personen setzten sie oft (50-80%) und weitere 3 regelmäßig (30-50%) ein. Die meisten, also 7 Lehrpersonen benutzen die interaktive Tafel in 10-30% der Stunden. Fast genauso viele: 6 Personen arbeiten nur sehr selten mit ihr, und machen nur ein paar Übungen bei speziellen Themen oder vor Festtagen. Manche haben, wie oben schon erwähnt, einfach keine Möglichkeit dafür. 3 Lehrpersonen arbeiten überhaupt ohne die interaktive Tafel.



1. Diagramm

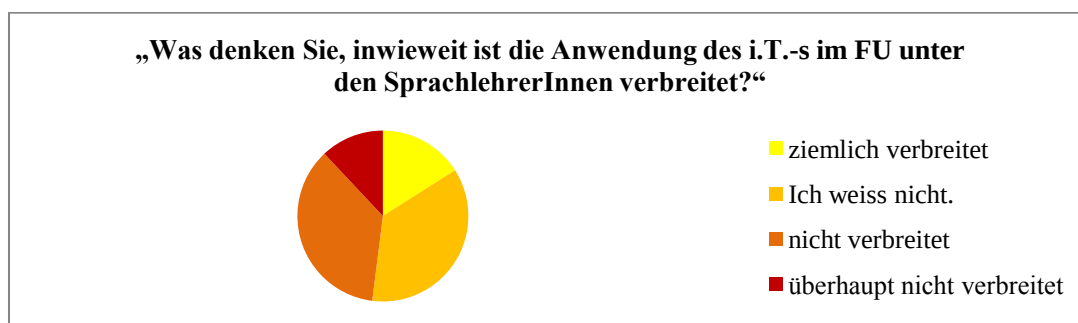
Es gab eine fakultative Frage darüber, ob die Anwendung der interaktiven Tafel die Qualität der Stunden und die Laufbahn von der Lehrperson verändert hat. Diese Frage haben nur wenige beantwortet, das Ergebnis ist also nicht repräsentativ. Mehr als die Hälfte dieser Personen haben über eine positive Veränderung geschrieben: die Schüler wurden motivierter, die Stunde verständlicher oder lustiger, es gibt mehr Möglichkeit der Präsentation und man kann Zeit sparen. Bei einigen gab es aber keine oder nur ein bisschen Änderung.

Bei der nächsten Bewertungsskala war die Behauptung: „Die SprachlehrerInnen sind in der Regel sehr gut informiert in Bezug auf den Umgang mit der interaktiven Tafel und deren Anwendung im FU.“ Völlig einverstanden war damit niemand, 10 Personen haben den mittleren Wert gewählt und 12 Personen sind eher nicht oder überhaupt nicht einverstanden. (s. 2. Diagramm)



2. Diagramm

Fast die gleiche Verteilung hat sich bei der Frage „Was denken Sie, inwieweit ist die Anwendung des i.T.-s im FU unter den SprachlehrerInnen verbreitet?“ ergeben. Die zwei Endpunkte der fünfstufigen Skala waren „überhaupt nicht verbreitet“ und „beinahe überall verbreitet“. Letzteres hat niemand gewählt. Die meisten, also 9 und wieder 9 Personen haben „nicht verbreitet“ und „Ich weiß nicht.“ geantwortet. (s. 3. Diagramm)



3. Diagramm

Die letzte Frage beschäftigte sich mit der Zukunft der interaktiven Tafel im allgemeinen Schulwesen. 22 Personen (88%) haben die Antwort gewählt: „Sie wird populärer, ihre Anwendung verbreiteter, weil sie nützlich ist.“ 3 meinen: „Ihre Popularität bleibt so, wie jetzt, weil sie nichts Besonderes anbietet.“ Niemand hat die Möglichkeit gewählt: „Ihre Anwendung wird verschwinden, weil sie nur eine Modeerscheinung ist.“

2.1.3. Meinungen über die gemeinsame Anwendung der konkreten Poesie und der interaktiven Tafel

Auf die Frage, was sie vom gemeinsamen Einsatz halten, haben viele positiv („Unbedingt!“, „Spielerisch!“, „Die Stunden sind bunter und lauter!“), mehrere sogar mit bereichernden Ideen reagiert, es gab aber auch nüchterne, skeptische Antworten. „Vielleicht bin ich altmodisch“, stand in einer Antwort, „das würde ich aber bestimmt nicht mit der interaktiven Tafel machen.“ Eine andere Lehrperson hat auch gemeint, dass „die gleichzeitige Verwendung nicht unbedingt nötig“ ist. Andere denken, dass eine solche Stunde perfekt „als Auflockerung“ funktionieren kann: in der 7. Stunde, wenn die Schüler schon müde und nicht so aufnahmefähig sind. „Machbar, weil das Medium und der Inhalt ebenso großen Wert auf Variation und Visualisierung legen“. Besonders geeignet für die Arbeit mit der konkreten Poesie machen die interaktive Tafel z.B. ihre folgenden Eigenschaften: man kann die Buchstabengröße ändern, Wörter verschwinden lassen, Elemente umstrukturieren, und Ergebnisse speichern. An ihr können die Schüler sowohl produzieren, als auch ihre Produkte präsentieren. „Mit der traditionellen Tafel wäre das alles umständlicher.“ Auch die folgenden Anmerkungen werden gemacht: „Denkbar – mit entsprechenden Aufgaben und Animationen!“, „Schon, aber der Lehrer muss die Aufgaben den Zielsetzungen entsprechend einsetzen und die Bedürfnisse der Lernenden optimieren!“

2.1.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Alle Ergebnisse zusammenfassend können wir die Meinungen und Erfahrungen von 25 praktizierenden DeutschlehrerInnen wie folgt formulieren.

Die konkrete Poesie ist, unter anderem wegen ihrer ungewöhnlichen Herangehensweise zur Sprache, ihrer Neigung zum Humor und ihres einfachen Wortschatzes, besonders gut für den DaF-Unterricht, auch für den Anfängerunterricht geeignet. Ihr Einsatz bringt Spaß und

motivierende Abwechslung in die Stunde. Die Schüler haben Freude am eigenen Schaffen und so an der Sprachverwendung selbst. Auf solche Art und Weise können Sprachangst und Hemmungen abgebaut und die Phantasie, die Kreativität der Lernenden gefördert werden. Daneben wird Literatur als wichtiger Träger von kulturvermittelnden und persönlichkeitsentwickelnden Elementen in den Fremdsprachenunterricht integriert.

Bei der Planung der Arbeit mit konkreter Poesie müssen aber viele wichtige Vorüberlegungen getroffen werden. Gerade, weil es eine besondere, sehr interaktive, viel bringende, aber trotzdem lockere Stunde ist, mit spezifischen Themen und Tätigkeiten, lässt es sich einerseits nicht überall einsetzen, und soll andererseits auch ein Kuriosum bleiben. Man sollte es also nicht zu oft, zu jedem Thema angepasst einsetzen. Die meisten Lehrpersonen schlagen ein- zweimal pro Jahr vor, besonders denkbar finde ich aber die Idee der Einführungsfunktion. Weil dazu, dass die über Literatur vermittelten abstrakten, moralischen Themen verstanden werden können, bereits gewisse Sprachkenntnisse erforderlich sind, meinen einige, dass konkrete Poesie erst in fortgeschrittenen Gruppen einzusetzen ist. Gerade wegen ihrem einfachen Wortschatz und ihrer Kürze kann mit ihr nach anderen Meinungen bei allen Altersstufen gearbeitet werden, natürlich altersgemessen mit anderen Zielsetzungen.

Zur Haltung der DeutschlehrerInnen zur interaktiven Tafel können nicht mehr so eindeutige oder beinahe eindeutige Ergebnisse festgestellt werden. Wegen ihren zahlreichen Funktionen, Animationen, eingebauten Elementen und audiovisuellen Wirkungen erleichtert sie einerseits die Arbeit, sichert eine vielseitige Gestaltung der Stunde und entwickelt eine Verbindung zwischen dem Lehrstoff und dem Alltag der Lernenden. Andererseits ist die Arbeit mit der interaktiven Tafel in vielen Fällen auch problematisch. Dabei stimmt die Meinung der Lehrpersonen mit den bereits im theoretischen Teil angesprochenen möglichen Problemen überein (vgl. Kap. 1.2.1. bzw. 1.2.2.). Außer technischen Problemen oder fehlendem Internet gibt es in vielen Schulen nur sehr wenig oder einfach überhaupt keine Tafel, die Lehrenden kommen also praktisch nicht zur Möglichkeit, sie im Unterricht einzusetzen. Einige sind wegen den unsicheren Faktoren skeptisch, wollen kein Risiko eingehen und verzichten deswegen auf die Arbeit mit der interaktiven Tafel. Andere fühlen sich schon „zu alt“, den Umgang mit ihr erlernen zu können. Hier treffen wir also die auch im Kapitel 1.2.1. erwähnte Skepsis der Lehrpersonen gegenüber neuen Medien. Die meisten LehrerInnen halten aber ihre Anwendung für gut und nützlich, wie schon erwähnt, trotzdem setzen sie wenige tatsächlich auch ein, infolge von fehlender Ausstattung oder Kompetenzen. Allerdings wurde ihre von

fast allen eine positive Zukunft vorhergesagt, nämlich, dass ihre Anwendung verbreiteter wird.

Genauso, wie bei der konkreten Poesie, muss es auch im Fall der interaktiven Tafel gründlich überlegt werden, wann und wie sie eingesetzt werden soll. Und zwar immer sinnvoll, nicht maßlos und unbedingt, nur, wenn es relevant ist und wirklich bereichernd funktioniert. Die Anwendung der interaktiven Tafel kann nicht die Persönlichkeit einer Lehrperson ersetzen, wobei sie natürlich sehr viel zur Qualität des Unterrichts beitragen kann (vgl. Kap. 1.2.1. bzw. 1.2.2.).

Wenn wir den gemeinsamen Einsatz der beiden Mittel im Unterricht vorhaben, sollen die oben dargestellten Ergebnisse zusammen betrachtet werden. Weil sowohl bei der konkreten Poesie, als auch bei der interaktiven Tafel großer Wert auf die Visualisierung gelegt wird, kann die Tafel als Mittel der Darstellung eine sehr große Hilfe bei der Präsentation, aber auch bei der Produktion von konkreter Poesie leisten. Schülerprodukte können projiziert, gespeichert, vervielfältigt werden. Buchstabentypen, -größen, Farben, Animationen, Bilder, Figuren, Videos können eingesetzt werden. Die Arbeit der Lehrperson wird auch erleichtert: sie muss nicht so viel kopieren, die Visualisierung ist so am besten und sie kann die gleichen Aufgaben auch mehrmals verwenden, wobei sie die Produkte der jeweiligen Gruppe auch speichern kann. Natürlich müssen hier auch gründliche Vorüberlegungen getroffen und relevante Ziele gesetzt werden.

2.2. Experimentelle Arbeit

Während meines Praktikums habe ich die Möglichkeit gehabt, in zwei Gruppen den gemeinsamen Einsatz der konkreten Poesie und der interaktiven Tafel auszuprobieren.

In diesem Kapitel werden die einzelnen Aufgabentypen und ihre Lehr- und Lernziele vorgestellt (2.2.1.). Sie dienen zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten. Anhand der Aufgaben wird die Funktion der interaktiven Tafel transparent gemacht (2.2.2.). Das Kapitel endet mit der Auswertung der kurzen Rückmeldebögen, die die SchülerInnen am Ende der Stunde ausgefüllt haben (2.2.3.) und mit der Zusammenfassung der Erfahrungen (2.2.4.).

Bevor die Aufgaben und Erfahrungen präsentiert werden, muss aber auf einige wichtige Bedingungen und Vorüberlegungen hingewiesen werden, die diese konkrete Situation betreffen.

2.2.0. Beschreibung der Unterrichtsbedingungen, Hinweise auf wichtige Vorüberlegungen und auf die Textauswahl

Eine Gruppe bestand aus 11 SchülerInnen von der 10. Klasse, die etwa auf Sprachniveau B1 (s. bei der „Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus“ im GER) stehen. In der anderen Gruppe waren 9 SchülerInnen von der 12. Klasse, auf Niveau B2.

Die Lernenden haben noch nie mit konkreter Poesie gearbeitet (wie es sich später herausstellte, haben viele auch keine ungarischen Bildgedichte gekannt). Die Gattung musste also erst mal eingeführt und den SchülerInnen vorgestellt werden. Aus diesem Grund war eine normale Unterrichtsstunde nicht lang genug, eine Projektstunde war notwendig, die zeitlich über eine normale Unterrichtsstunde hinausgehen kann und dadurch für die Realisierung der gesetzten Ziele mehr Freiraum gegeben wird.

Da in diesem Unterricht mit Literatur gearbeitet wird und unter anderem auch Gedichte analysiert werden, ist auch die Frage der Unterrichtssprache zu bedenken. Wegen der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden einerseits und andererseits, damit die mehrfache Bedeutung der Texte erfolgreich entschlüsselt werden kann, wäre es sehr wichtig, dass die Lernenden ihre Gedanken so vermitteln können, wie es in ihrem Kopf formuliert wird und dass ihre sprachlichen Kenntnisse ihnen dabei kein Hindernis bilden. Darum habe ich die

Stunden mit gemischter Unterrichtssprache (Deutsch und Ungarisch) geplant, wobei die Anteile der beiden Sprachen bei den verschiedenen Gruppen unterschiedlich verteilt waren.

Bei der Auswahl der im Unterricht behandelten konkreten Texte habe ich einerseits die Textauswahl-Kriterien von Kast (vgl. Kap. 1.1.2., bei „*Das Verdienst der konkreten Poesie für den DaF-Unterricht, mögliche Lehr- und Lernziele*“) berücksichtigt, bzw. die von Feld-Knapp und Schößböck. Nach Letzteren soll ein im DaF-Unterricht einsetzbarer Text Elemente über die Zielkultur und die Zielsprache transportieren, den Schülern Identifikationsmöglichkeiten bieten, die Rezeptions- und Produktionsstrategien der Lernenden entwickeln, bzw. er soll aktuell sein, das heißt zeitlich möglichst nah zur Rezeption geschrieben werden. (vgl. Feld-Knapp/Schoßböck 2010).

Mein Ziel war mit dem Unterricht nicht die Erläuterung eines grammatischen Problems, oder die Einstimmung dafür, es ging auch nicht um ein bestimmtes Thema, sondern um die Gattung selbst. Die Vertrautmachung mit der Gattung, die Behandlung bzw. literarische Analyse einiger konkreten Gedichte und endlich die eigene Produktion von Texten wurden angestrebt.

Es muss begründet werden, warum in der Stunde vor allem Bildgedichte im Repertoire vorkamen. Auf dem Sprachniveau der Lernenden (vor allem in der 10. Klasse) benötigte die erste Begegnung mit einer neuen Gattung noch eine stärkere Lehrersteuerung, klare Bewusstmachung und ganz deutliche, anschauliche Visualisierung. Die Bildgedichte sind die Unterklasse der konkreten Gedichte, bei denen die Lösung, wegen dem Zusammenhang zwischen der Form und der Bedeutung, am schnellsten, meistens beim ersten Blick erschließbar wird.

(Alle behandelten Texte sind im Anhang/1. zu finden.)

2.2.1. Aufgaben, Ziele, Rolle der Tafel

Ein sehr wichtiger Punkt bei der Planung war, die Stunde prozesshaft zu gestalten: also, dass es von einem Ausgangspunkt, bei dem die Lernenden die Gattung noch nicht kennen, anhand eines Vorgangs in mehreren Schritten (Einstieg, Näherung zur Gattung, bewusste Einführung, Beispiele, Analysen) bis zur eigenen Produktion gelangen.

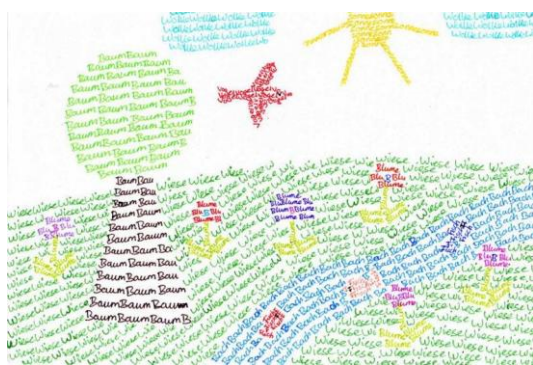
Daneben war es für mich als Lehrende eine große Herausforderung aufzuzeigen, welche Verdienste bei den einzelnen Aufgaben die konkrete Poesie für den DaF-Unterricht hat, welche Lernziele damit erreicht, welche Fertigkeiten entwickelt werden können einerseits; und welche Funktionen dabei die interaktive Tafel hat, wie sie die Arbeit mit konkreter Poesie bereichert, welche Rollen sie erfüllt.

Dieses Unterkapitel geht die großen Schritte des Unterrichtes und darunter die einzelnen Aufgaben durch und versucht, die oben beschriebenen Fragen zu beantworten. (Die Stundenentwürfe sind im Anhang/2. zu finden.)

Bei der Rolle der interaktiven Tafel muss es hier nochmal darauf hingewiesen werden, dass sie nicht bei jeder Aufgaben zwingend notwendig ist. Sie soll nur da eingesetzt werden, wo sie relevant und wirklich bereichernd ist.

Einstieg, Näherung zur Gattung (unbewusste Einführung)

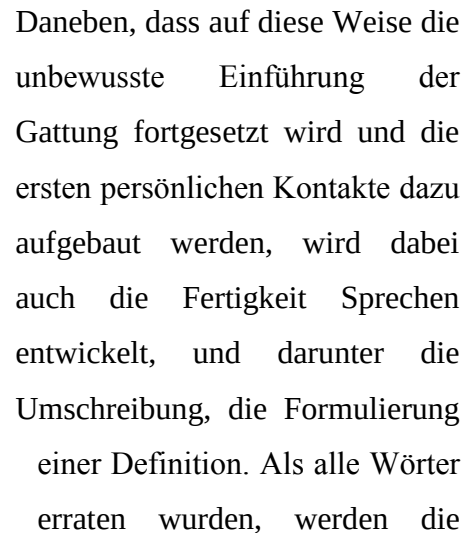
Als Einstieg, Aufmunterung und auch als erster, unbewusster Kontakt mit der Gattung, soll in Plenum ein Bild beschrieben werden: eine Zeichnung von einer Wiese, die aus Bildwörtern aufgebaut ist (s. 2. Bild). Es ist unter anderem auch eine gute Möglichkeit, die



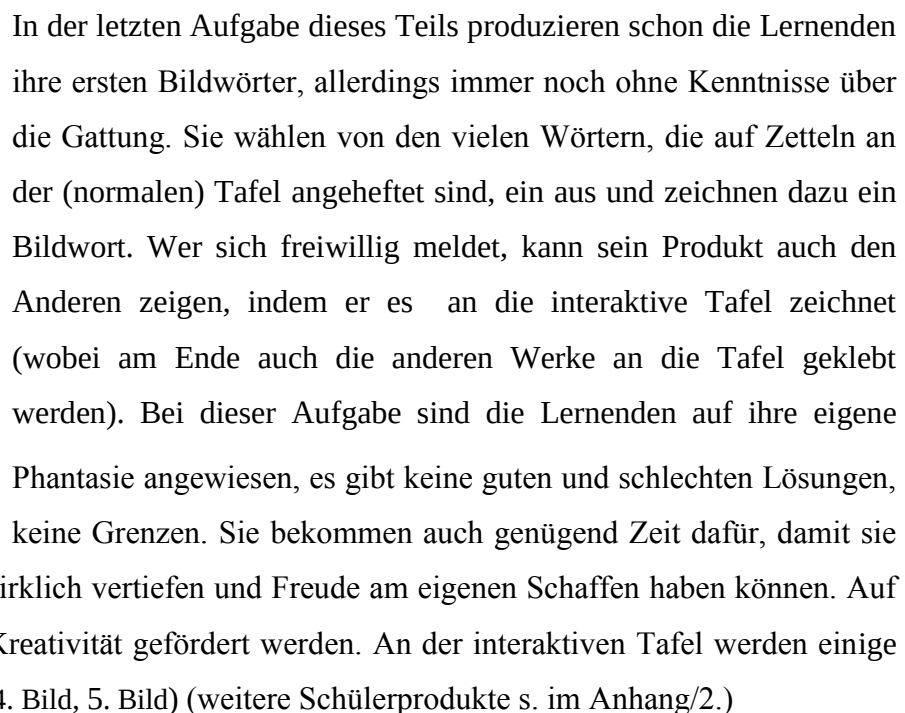
2. Bild

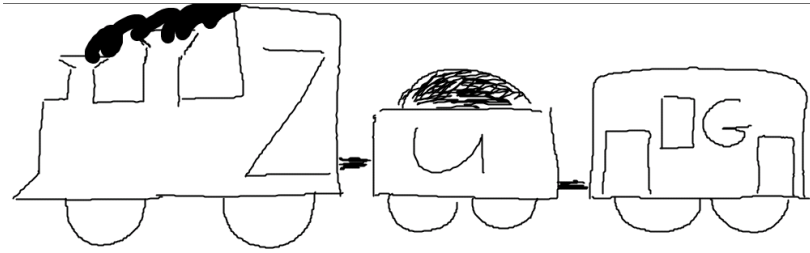
Bildbeschreibung zu üben, die ein Teil der mündlichen Sprach- und Abiturprüfung ist. Die Aufgabe ist damit ergänzt, um die Aufmerksamkeit für die Bildwörter zu wecken, dass möglichst viele von den auf der Zeichnung vorkommenden Wörtern bei der Beschreibung benutzt werden sollen. Der interaktiven Tafel kommt hier eine mehrfache Rolle zu. Einerseits kann eine bunte Zeichnung auf diese Weise am schönsten und spektakulärsten visualisiert werden, und das wirkt auch motivierend. Andererseits kann es anhand der Tafel überprüft

Dann wird es mit Bildwörtern weitergearbeitet. Die SchülerInnen ziehen Karten, auf denen Bildwörter stehen. Sie sollen die Bedeutung ihres Wortes den Anderen umschreiben, ohne das Wort zu benutzen und, wenn es möglich ist, mit Hilfe der visuellen Elemente des Bildworts.



Bildwörter an die interaktive Tafel projiziert (s. 3. Bild), damit die SchülerInnen ihre Lösungen kontrollieren können und auch der erste Gedankenaustausch über die Gattung erfolgen kann (ob die Bilder beim Erraten der Bedeutung Hilfe leisten, ob sie den Lernenden gefallen, usw.). Neben der Visualisierung hat die interaktive Tafel hier also wieder eine ergebnissichernde Rolle.

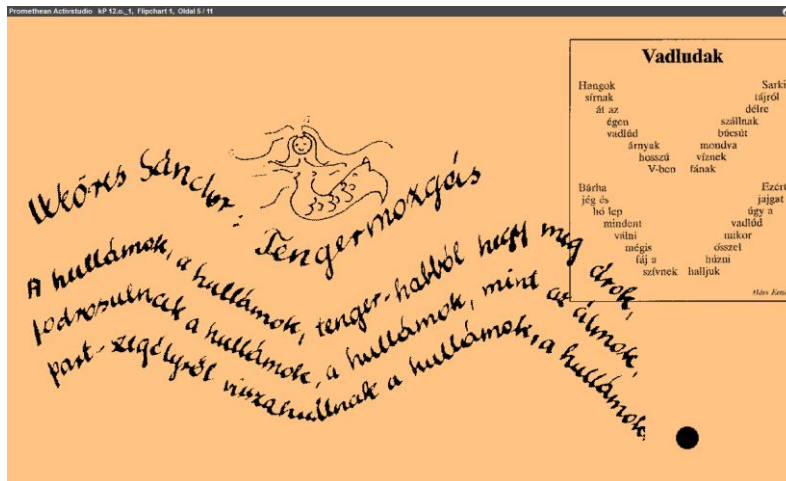




5. Bild

Einführung der Gattung, Vertrautmachung durch Arbeit

Nach den einleitenden Aufgaben, in denen es bereits unbewusst mit der Gattung gearbeitet wurde, wird sie jetzt eingeführt, zunächst mit Hilfe von ungarischen Bildgedichten. (s. 6. Bild, 7. Bild) Anhand einiger ungarischer Beispiele wird über die Gattung und ihre Charakteristika

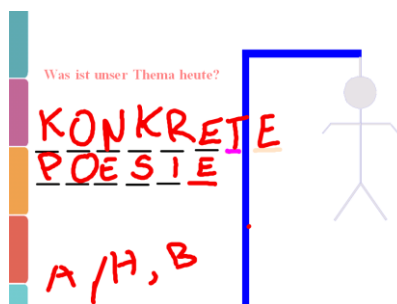


6. Bild



7. Bild

ein Gespräch geführt, wobei das literarische Wissen der Lernenden erweitert wird. In der 10. Klasse schien es hier logisch zu sein, die Sprache zu wechseln und das Wort „Bildgedicht“ erst mal auf Ungarisch zu finden. (Später hat die häufige Verwendung der ungarischen Sprache allerdings von mehreren Lernenden Kritik bekommen.) Der interaktiven Tafel kommt bei dieser Aufgabe die Funktion der Visualisierung zu.



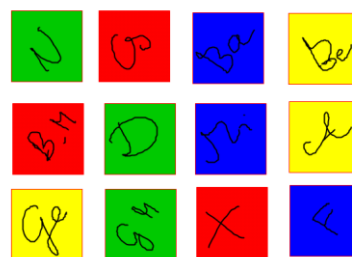
8. Bild

Bei der nächsten Tätigkeit, beim Galgenspiel wird das Thema an der interaktiven Tafel präsentiert: der Name der Gattung („konkrete Poesie“) soll erraten werden. (s. 8. Bild)

Im Weiteren sollen die wichtigsten Charakteristika der Gattung auch auf Deutsch eingeführt werden. Am besten passiert es anhand eines konkreten Gedichtes, dessen Thema

die konkrete Poesie selbst ist, und zwar ihre Neigung zum Spiel: „z.B. Wörter“ von Jürgen Völkert-Marten (s. im Anhang/1.). Die Lernenden zerschneiden das Gedicht und ordnen die Wörter in grammatisch richtige Reihenfolge. Eine Person, die sich freiwillig meldet, löst die Aufgabe auch an der interaktiven Tafel. So bekommt die Tafel neben der Visualisierung wieder die Rolle der Ergebnissicherung

Négyszer háromfős csoport

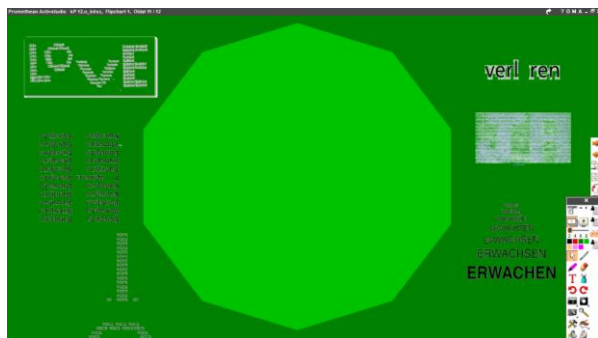


9. Bild

und auch der Aufgabenlösung. Besonders wichtig bei dieser Aufgabe ist die Verwirklichung des Modells von Kast: nämlich die tatsächliche Arbeit am Text („learning by doing“). Die Aufgabe wird in Gruppen gelöst, bevor die Gruppeneinteilung auch mit Hilfe der interaktiven Tafel gelöst wird. (s. **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**)

Als letzter Schritt der bewussten Einführung der Gattung bekommen die Gruppen einen Lückentext, die sie anhand der bisher teilweise auf Ungarisch und schematisch aufgezählten Charakteristika der konkreten Poesie ergänzen sollen. (Schülerprodukte s. im Anhang/2.) Das literarische Wissen der Lernenden wird erweitert. Die Funktion der interaktiven Tafel ist hier die gleiche wie bei der vorherigen Aufgabe: eine Person löst sie an der Tafel und so können die Anderen ihre Lösung korrigieren. Das heißt: Aufgabenlösung und Ergebnissicherung.

Die folgende kurze Gedichtanalyse entwickelt auch die Textkompetenz und die Fähigkeit der Textinterpretation, sowie trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bei. Jede Gruppe bekommt 2 konkrete Gedichte und soll sie anhand Leitfragen (z.B.: „Was bedeutet für Dich dieses Gedicht?“, „Wie unterstützt die Visualität die Bedeutung?“, „Wie könnte man das anders ausdrücken?“, usw..) in einer Minute analysieren. (Gedichte im Anhang/1.) Auf Grund der im Unterkapitel 2.2.0. Beschriebenen, nämlich, dass eine literarische Analyse lieber in der Muttersprache durchgeführt werden soll, wenn die fremdsprachliche Kompetenzen noch nicht genügend sind, wird bei dieser Aufgabe auf Ungarisch gesprochen. Die interaktive Tafel



10. Bild

spielt hier, daneben, dass die Leitfragen der Analyse an sie projiziert werden, bei der Aufgabengebung eine Rolle. Die kleinen Kopien der Gedichte sind hinter einer Figur versteckt. Die SchülerInnen sollen sie rausziehen, also „blind“ ihre Gedichte auswählen. (s. 10. Bild)

Produktion

Der zweite Teil der Projektstunde, in der die Lernenden selbst Texte: konkrete Gedichte und auch andere produzierten, wird in den zwei Gruppen unterschiedlich gestaltet. Während in der 10. Klasse jede kleine Gruppe die gleiche Aufgabe bekommt und sie gleichzeitig daran arbeitet, wird in der 12. Klasse Stationenlernen organisiert. Diese Entscheidung hatte mehrere Gründe. Einerseits wurde sie dem Experiment zuliebe getroffen, weil auf diese Weise der interaktiven Tafel die Funktion der Aufgabenlösung in Gruppenarbeit zukommt und ihr Potenzial getestet werden kann. Andererseits benötigt eine fortgeschrittene Gruppe nicht mehr eine so starke Lehrersteuerung, die Lernenden sind fähig, die Aufgaben ohne Probleme selbständig verstehen und lösen zu können.

In der 10. Klasse bekommen die Gruppen ein konkretes Gedicht „Lebensläufe“ von Theo Weinobst (im Anhang/1.), das eine chronologische Beschreibung eines Lebens in Stichwörtern gibt, die in ABC Reihenfolge stehen. Nachdem das Gedicht kurz in Plenum analysiert wird (Worum geht es? Was ist das Ordnungsprinzip des Gedichtes?) und, dem Modell von Kast folgend, die Lernenden ihm auch einen Titel geben sollen, beginnt die Gruppenarbeit: sie sollen ein konkretes Gedicht nach demselben Ordnungsprinzip (ABC Reihenfolge) schreiben, aber nicht chronologisch, sondern assoziativ. Sie bekommen ein Wort, das mit dem Buchstaben A beginnt („Anruf“) und sie sollen über ihre eigene Assoziationskette bis zum Buchstaben Z erreichen. Mit der Assoziation werden die von der konkreten Poesie angebotenen Möglichkeiten des Weiterspielens, des Fortsetzens kreativ ausgenutzt (vgl. Kap. 1.1.2.) Am Ende wird jede Gruppe nach ihrem letzten Wort gefragt. Danach sollen die Gruppen mit ihrem eigenen konkreten Gedicht weiterarbeiten: sie schreiben eine witzige Story, mit der Verwendung möglichst vieler Wörter aus dem Gedicht. (Schülerprodukte s. im Anhang/2.) Am Ende werden die Storys vorgelesen und alle SchülerInnen geben eine Stimme der Gruppe, deren Geschichte ihnen am besten gefällt. Bei



dieser Abstimmung wird die interaktive Tafel als Mittel verwendet. (s. 11. Bild)

11. Bild

In der 12. Klasse wird die Arbeit in 3 Stationen für 3 Gruppen organisiert.

An der ersten Station ist die Aufgabe die gleiche wie bei der 10. Klasse, ohne die witzige Story: kurze Gedichtanalyse und Titelgebung also, wobei die Lehrperson in der Rolle des Koordinators vom Hintergrund bei der Arbeit hilft, und die Gestaltung eines eigenen konkreten Gedichtes.

An der zweiten Station sollen die Gruppen an der interaktiven Tafel ein Gedicht zusammenstellen, aus den an der Tafel stehenden Wörtern: Nomen, Verben, Adjektive mit verschiedenen Farben, Buchstabentyp und -größe. Sie können so viele Wörter und in der Reihenfolge verwenden, wie sie wollen. Bei dieser Aufgabe erfolgt außer der Aufgabengebung auch die Aufgabenlösung, also die Produktion an der Tafel, bzw. werden die Gedichte am Ende der Stunde, bei der Abstimmung hier präsentiert (s. 12. Bild) (weitere Schülerprodukte s. im Anhang/2.).

Wunderschöne Tage kommen

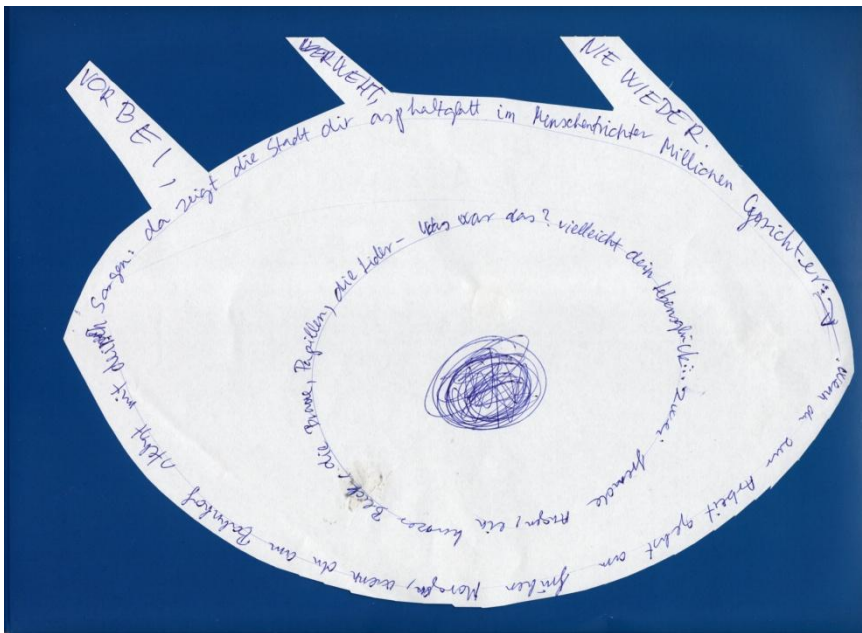
Hunde fallen l a n g s a m
Straßen stehen e i n s a m
Leute **RIESIG** gehen
Felder aschgrau sehen
Sonnenuntergang blutrot lachen
Wind schneeweiß machen
Weg orangengelb führen
Wald grasgrün berühren
Abend himmelblau anzünden
Turm stark wehen
Ameisen traurig heulen
Tag wunderschön kommen

Hunde fallen gehen und kommen,
 blutrot **Turm** sehen heulen
 schneeweiß **Wind** wunderschön **Leute**,
 rostbraun **Straßen** aschgrau **Abend**
 himmelblau **Wald** grasgrün **Tag**
 rabenschwarz **Ameisen** heiter führen
 l a n g s a m e i n s a m **RIESIG** anzünden
Weg lachen **Felder** berühren stehen
Sonnenuntergang orangengelb sonnengelb **hastig** eilig
stark stahlblau **UNHEIMLICH**
 traurig wehen

heute - 

An der dritten Station bekommen die Gruppen ein ungarisches Bildgedicht (Kinderwagen), dessen Form auf sein Thema anspielt und danach lesen sie das Gedicht „Augen in der

Großstadt“ von Kurt Tucholsky (die zwei behandelten Gedichte s. im Anhang/2.) Das Gedicht soll eine neue „Struktur“ (Gestalt) erhalten. Sie können das Gedicht in Stücke schneiden und wieder zusammenstellen, Zeichnungen machen, usw. (s. 13. Bild; weitere Schülerprodukte s. im Anhang/2.)



13. Bild

Bei dieser Aufgabe werden also wieder die Prinzipien von

Kast angewendet. Am Ende des Stationenlernens werden alle Produkte der Gruppen den Anderen präsentiert und eine Abstimmung erfolgt auf die gleiche Art wie bei der 10. Klasse, mit Hilfe der interaktiven Tafel.

Da durch die Aufgaben der zweiten Projektstunde, sowohl in der 10., als auch in der 12. Klasse, die gleichen oder sehr ähnlichen Lehr- und Lernziele verwirklicht werden können, werden sie im Folgenden zusammenfassend erläutert.

Durch die intensive Zusammenarbeit der Lernenden in der gleichen Gruppe an mehreren verschiedenen Aufgaben, wird ihre *soziale Kompetenz* entwickelt. Darüber hinaus sollen sie viele eigene Werke (Texte, Gedichte, Bildgedichte) produzieren. Diese Aktivitäten fördern einerseits ihre *Phantasie und Kreativität*, andererseits die *Fertigkeit Schreiben*. Die Assoziationsaufgabe ist auch eine Übung für den *Umgang mit Wörterbüchern*. Außerdem haben die Lernenden *Freude am eigenen Schaffen und dabei an der Sprachverwendung*, die zum *Abbau der Sprachangst* führt. Dazu kommen die bereits mehrmals erwähnten Verdienste der Arbeit mit Literatur: die *Persönlichkeitsentwicklung* der Lernenden und der Entwicklung der *Textkompetenz* und der *Textinterpretationsfähigkeit*.

2.2.2. Funktionen der interaktiven Tafel

Am Anfang des vorigen Unterkapitels wurde eine wichtige Voraussetzung des wirklich nützlichen und vernünftigen Einsatzes der interaktiven Tafel im Unterricht bereits angesprochen, und zwar, dass sie nur da benutzt werden soll, wo sie wirklich relevant ist und bereichernd wirkt. Im Folgenden wird in diesem Sinne der Frage nachgegangen, welche Funktionen die Tafel im Deutschunterricht einnimmt, wenn sie mit konkreter Poesie gemeinsam eingesetzt wird (s. 4. Diagramm). Die Informationen, die hier zusammengefasst werden, können den oben Beschriebenen, oder noch transparenter den tabellarischen Stundenentwürfen (s. im Anhang/3.) entnommen werden.

Am häufigsten diente die interaktive Tafel als Mittel der **Visualisierung** (in 5 Fällen: das Bild der Wiese; die vielen kleinen Bildwörter, die umgeschrieben werden sollten; die ungarischen Bildgedichte; das Gedicht „z.B. Wörter“; die deutschen konkreten Gedichte). Es scheint eindeutig zu sein, dass sie, mit deren Hilfe Bilder, Fotos, Videos und Texte aller Art, und sogar direkt aus dem Internet, sowie eine bunte Palette von Animationen, Manipulationen des Textes, spektakuläre Farben, Formen und Größen mit einem einfachen Knopfdruck projizierbar sind: dass sie wirklich das beste Visualisierungsmittel für eine Poesierichtung ist, die auf Formen, Bilder, Tonwirkungen und Variation baut. In ihr stecken eindeutig viel mehr Möglichkeiten, als in einem einfachen Projektor, ganz zu schweigen von schwarzweißen Kopien, die auf maximal A4-Blätter ausgeteilt werden können.

In 4 Fällen hatte die Tafel eine **ergebnissichernde**, also **Kontrollfunktion**. Bei der ersten Aufgabe konnten die Schüler anhand von Haken auf dem Wiese-Bild nachvollziehen, wie viele Wörter sie bei der Bildbeschreibung benutzt haben. Bei der zweiten Aufgabe, wo Wörter umgeschrieben werden sollten und die Lösungen erst mal ins Heft geschrieben wurden, konnten die Lernenden am Ende anhand des großen Tafelbildes kontrollieren, ob sie alle Wörter erraten haben. In zwei weiteren Fällen, beim Wortspiel-Gedicht und beim Lückentext wurde die Aufgabe gleichzeitig von der ganzen Gruppe und von einem Lernenden an der Tafel gelöst, wobei die richtige Lösung anhand des Tafelbilds für alle eindeutig wurde. Es ist immer gut, wenn die Schüler die grammatisch korrekte, richtige Lösung spektakulär genug irgendwo sehen und lesen können, weil dann der Fall vermieden werden kann, dass sie einige verpassen oder verheören und sich z.B. eine grammatisch inkorrekte Variante merken. Mit einem vorher angefertigten Tafelbild ist es für die Lehrperson viel einfacher, als immer alles an die Tafel schreiben oder auf Blätter austeilen zu müssen.

In 3 Fällen hatte die Tafel die Rolle der **Aufgabenlösung**. Zwei davon wurden schon erwähnt, und zwar das Wortspiel-Gedicht, das die Lernenden in Stücke schneiden und in grammatisch richtige Reihenfolge ordnen sollten, und der Lückentext. Außerdem war eine Aufgabe des Stationenlernens in der 12. Klasse an der interaktiven Tafel zu lösen: wo die Schüler ein Gedicht aus verschiedenen, an der Tafel stehenden Wörtern (Nomen, Verben, Adjektive mit verschiedenen Farben, Buchstabentyp und -größe) ein eigenes Gedicht zusammenstellten. Das Problem bei dieser Funktion ist, dass immer nur ein Schüler oder eine Gruppe gleichzeitig an der Tafel arbeiten kann, auch die Anderen sollten eine vernünftige Beschäftigung haben. Es sollte unbedingt vermieden werden, dass sie bloß zuschauen. Durch das eigene Tun können das Interesse und die Motivation erhalten bleiben. Eine Möglichkeit ist, wenn sie die gleiche Aufgabe haben und am Ende ihre Lösungen korrigieren können (vgl. bei der Funktion der Ergebnissicherung). Die andere Möglichkeit ist eben das Stationenlernen, weil dann die Anderen nicht abwarten sollen, bis einer mit der Aufgabe fertig ist, und solange einfach zuschauen oder die gleiche Aufgabe in ihrem Heft machen. Sondern sie haben andere, unterschiedliche Tätigkeiten, wobei sie wissen, dass sie einmal dann auch zur Tafel kommen und selbständig damit arbeiten werden, was das Ganze spannender macht.

Dreimal wurde die interaktive Tafel mit der Funktion der **Aufgabengebung** benutzt: die Leitfragen bei der Gedichtanalyse wurden als Leitung an die Tafel projiziert, sowie die Aufgabe bei der Gedichtzusammenstellung, weil sich die Lehrperson bei der Gruppe mit dem Anfang-Gedicht aufhielt. Diese Funktion ist nur im Fall begründet, wenn sie wirklich notwendig ist und Hilfe leistet, also z.B. bei den Leitfragen, auf die oft ein kurzer Blick geworfen werden kann, wenn sich die Lernenden an etwas nicht erinnern. In solchen Fällen ist ein vorher angefertigtes Tafelbild wieder sehr nützlich für die Lehrperson. In anderen Fällen gibt es aber keinen Grund, die Aufgabe extra an die Tafel zu projizieren. Außerdem wurden die kleinen Kopien der Gedichte bei der Gedichtanalyse hinter einer großen Figur von den Lernenden selbst rausgezogen: damit wurde die Aufgabengebung spielerisch gemacht, und konnten die Schüler nicht das Gefühl haben, dass ein von der Lehrperson vorher ausgewähltes Gedicht auf sie aufgezwungen wurde, sondern es war eigentlich ihre Wahl.

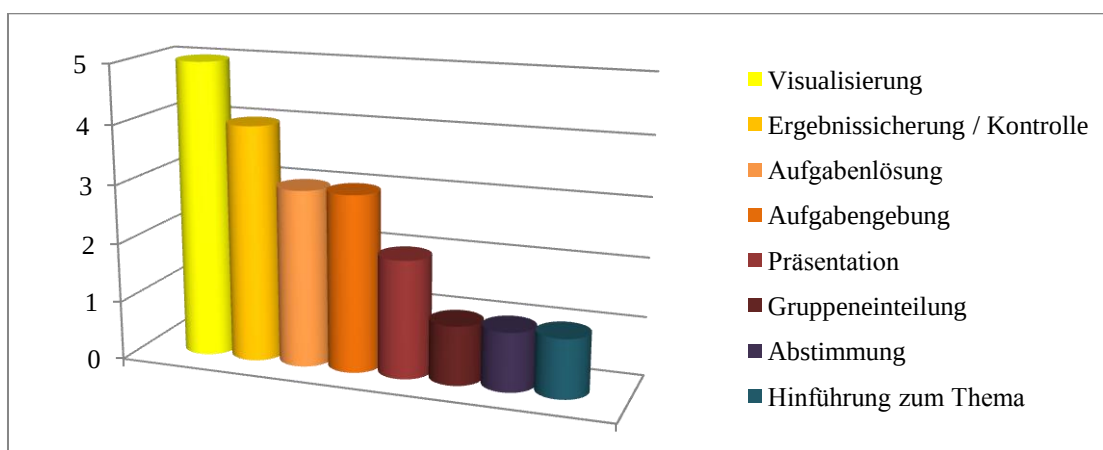
Die interaktive Tafel eignet sich auch für die **Präsentation** der Produkte. Die Voraussetzung dafür ist aber, dass sie direkt an der Tafel, aber auf jeden Fall digital angefertigt werden sollen. Wenn innerhalb eines Unterrichtes produzierte Werke im gleichen Unterricht präsentiert werden, sind die oben, bei der Funktion der Aufgabenlösung beschriebenen Bedingungen auch zu berücksichtigen. Die Anfertigung eines Produktes braucht Zeit,

während dieser Zeit sollen auch die Anderen beschäftigt werden. Nach diesem Prinzip wurden in unserer Stunde zweimal eigene Produkte an der interaktiven Tafel präsentiert. Erstens bei der Aufgabe, bei der alle ihre eigenen Bildwörter zeichnen, reproduzierten einige Freiwillige ihr Werk auch an der Tafel. Zweitens bei der oben beschriebenen Gedichtzusammenstellung innerhalb des Stationenlernens.

Was die Funktionen der **Gruppeneinteilung** und der **Abstimmung** betrifft, können wir nicht wirklich behaupten, dass der Einsatz der Tafel unentbehrlich wäre. Bereichernd ist es aber schon in dem Sinne, dass es nicht auf die schon lange bekannte Art und Weise passiert, z.B. die Lehrperson sagt Zahlen, teilt Zettel aus oder steht an der Tafel und zieht senkrechte Linien. Die Lernenden können es eben selbst machen, können zur Tafel kommen und ihren Namen in ein Kästchen schreiben oder ihr Sternchen selbst zum Namen der Lieblingsgruppe ziehen. Bei der Gruppeneinteilung hat man (zumindest wenn man es nicht schon vielmals mitgemacht hat) wirklich das Gefühl wie bei einem Brettspiel: alle sind neugierig und gespannt, was am Ende rauskommt, mit wem sie zusammen werden, während alle „blind“ ihre Namen auf ein Kästchen schreiben.

Außerdem wurde die interaktive Tafel in einem Fall, bei dem Galgenspiel bei der **Hinführung zum Thema** der Stunde Hilfe geleistet. Diese Funktion kann auch mit unterschiedlichen Lösungen ausgenutzt werden. Man kann z.B. viele Bilder, die mit einem Thema verbunden sind, hinter eine Figur verstecken und sie mit einem „Reflektor“ beleuchten, der immer nur ein kleines Detail des Tafelbildes erscheinen lässt. Oder man kann erst mal nur die eine Hälfte eines Bildes zeigen und das Gespräch mit Fragen vom Unbekannten beginnen. Das Thema kann auch anhand verschiedener Spiele erraten werden, wie z.B. Galgenspiel, Buchstabenrätsel oder Kreuzworträtsel.

4. Diagramm

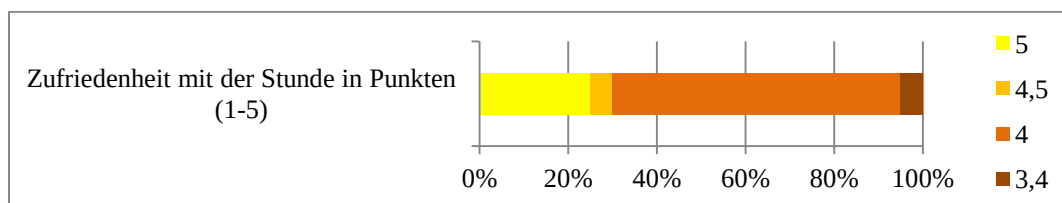


2.2.3. Meinungen der SchülerInnen

Ich habe es für wichtig gehalten, bei der Beurteilung der Ergebnisse und Verdienste mich nicht nur an meine eigenen Reflexionen zu verlassen, sondern auch die Schüler nach ihrer zu befragen, wie sie die Aufgaben gehalten haben, wie sie sich in der Stunde gefühlt haben. Am Ende der Stunde haben also die Lernenden einen kurzen, anonymen Rückmeldebogen ausgefüllt, in dem es um ihre Zufriedenheit mit der Stunde selbst und mit den einzelnen Aufgaben ging (s. im Anhang/4.).

18 Personen von den insgesamt 20 würden gern noch an solchen Stunden teilnehmen. Bei der fünfstufigen Skala, auf der sie den Unterricht bewerten sollten, haben 5 Personen 5, eine Person 4,5, 13 Personen 4, und eine Person 3,4 Punkte gegeben (s. 5. Diagramm).

5. Diagramm



Die Lernenden haben die Stunde „spannend“, „interessant und witzig“ gefunden, es ist gut, haben sie gemeint, „dass es keine traditionelle Deutschstunde war“ (Zitate aus den Rückmeldebögen), sondern viel interaktiver. Als Kritik wurde einmal jedoch formuliert, dass es ein bisschen zu viele interaktive Aufgaben gab (allerdings stand in einer anderen Kritik genau das Gegenteil). In der 10. Klasse habe ich den Vorschlag bekommen, die Assoziationsaufgabe lieber auf Ungarisch zu gestalten. Wenn man nämlich immer auf Wörter mit einem bestimmten Anfangsbuchstabe assoziieren soll, ist es in der Fremdsprache viel schwieriger und auf ihrem Niveau wird der Produktionsprozess gestört. Was die ganze Stunde aber betrifft, waren gerade in der 10. Klasse 3 Personen der Meinung, dass es zu viel auf Ungarisch gesprochen wurde, und auch in der 12. Klasse, in der die Unterrichtssprache vor allem Deutsch war, gab es eine Meinung, nach der Ungarisch eher vermieden werden sollte. Als Kritik wurde auch formuliert, dass die Stunde manchmal ein bisschen zu langsam wurde.

Die Lieblingsaufgaben waren die Zeichnung des Bildwortes, das Gedichtschreiben mit Assoziation, das Story-Schreiben in der 10. Klasse und die Gedichtzusammenstellung in der 12. Klasse. Wenn wir diese im Vergleich zu den anderen Aufgaben betrachten, können wir feststellen, dass die Schüler fast alle solchen Aufgaben genannt haben, die längere, richtige schöpferische Arbeit brauchen.

Auf die Frage, was sie lieber ausgelassen hätten, haben die meisten nichts geschrieben. Leider war die am wenigsten beliebte Aufgabe die Gedichtanalyse, weil sie 4 Personen hier genannt haben. Das mit meinen Erfahrungen in der Stunde zusammen betrachtend habe ich bemerkt, dass diese Aufgabe die Gruppe geteilt hat, weil einige SchülerInnen sie anscheinend sehr ernst genommen, genossen haben. Sie sind der Aufgabe gewachsen und formulierten wirklich spannende, überzeugende, reife und strukturierte Meinungen. Die Bildbeschreibung, die Bildwort-Zeichnung und das Zerschneiden des Wortspiel-Gedichtes haben auch je eine Minus-Stimme bekommen.

Wenn wir die Ergebnisse der zwei Gruppen miteinander vergleichen, kann kein wesentlicher Unterschied festgestellt werden, außerdem, dass die Zwölftklassler die Gedichtanalyse negativer als die Zehntklassler beurteilt haben.

2.2.4. Zusammenfassung der Erfahrungen

Die zwei Projektstunden, die ich mit dem gemeinsamen Einsatz konkreter Poesie und der interaktiven Tafel gehalten habe, haben mich davon überzeugt, dass die konkrete Poesie als besondere Form der literarischen Texte und die interaktive Tafel als neues Medium im Unterricht miteinander gut verbunden werden können und ihre gleichzeitige Verwendung die Effektivität des Unterrichts steigert. Die Schüler waren, wie es den Erlebnissen der befragten DeutschlehrerInnen (2.1.1.) auch zu entnehmen ist, überrascht, aber gespannt, interessiert, lustig, tätig und sehr aktiv und motiviert.

Die Stunden hatten klare Lehr- und Lernziele. Rückblickend kann festgestellt werden, dass sie optimal umgesetzt wurden.

In den beiden Stunden wurden drei Fertigkeiten und ihre verschiedenen Unterbereiche entwickelt: Lesen (Textinterpretation, Lesestrategien), Sprechen (Bildbeschreibung, Definition) und Schreiben (Gedicht, Story). Hier kann ergänzend noch darauf hingewiesen werden, wenn man (vielleicht mit der Benutzung des Internets, wozu man mit Hilfe der interaktiven Tafel direkten Zugriff hat) auch Hörtexte, z.B. ein vom Autor selbst vorgelesenes Gedicht einsetzt, kann auch die zweite rezeptive Fertigkeit entwickelt werden.

Durch das Kennenlernen einer neuen Gattung der deutschen Lyrik und damit verbunden auch neuer Inhalte, wird das literarische Wissen der Lernenden gefördert, darüber hinaus können

sie sich neue Kenntnisse über die deutsche Literatur, sowie über die Deutschen selbst erwerben. (vgl. Kap. 1.1.2.)

Durch die Verwirklichung des Kast-Modells „learning by doing“ arbeiten die Lernenden tatsächlich mit und an den Texten, bzw. können sie eigene Werke schaffen: Texte und Bilder produzieren. Ein wichtiger und auf jeden Fall sehr ermutigender Faktor ist dabei, dass es nur gute Lösungen gibt. Diese Erlebnisse schaffen die Basis für Selbstbewusstsein und Lust für weitere Aufgaben. Es ist hervorzuheben, dass die eigene schöpferische Kraft, die Phantasie und Kreativität immer im Vordergrund stehen und ständig genutzt werden. Außerdem haben sie gute Erfahrungen, Erfolge im Zusammenhang mit der deutschen Sprache, Freude am eigenen Schaffen, und, weil dessen Mittel die Sprache war, an der Sprachverwendung selbst. Das alles führt dazu, dass sie die Fremdsprache mutiger und sicherer verwenden werden, zum Abbau der Sprachangst.

Während der Arbeit in Gruppen wird auch die soziale Kompetenz der Lernenden entwickelt. Dabei wird der erzieherische, persönlichkeitsentwickelnde Charakter literarischer Texte genutzt.

Außerdem muss noch erwähnt werden, dass die intensive Beschäftigung mit Literatur für die Lernenden einen Einblick in die fremde Kultur und Welt gewährt, in der wahre Menschen mit verschiedenen Eigenschaften auftreten, sie schafft eine Brücke zwischen der Unterrichtsstunde und der realen Welt. Diese Begegnungen wirken sehr motivierend, und machen den Unterricht für die Lernenden sinnvoll und wecken Interesse, auch noch andere kennenzulernen. Durch den intensiven Umgang mit Texten entwickelt sich darüber hinaus auch die Textkompetenz (die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können, Bewusstmachung der eigenen Lesestrategien) und die Textinterpretationsfähigkeit der Lernenden.

In den beiden Experimentstunden konnte zusätzlich auch der Umgang mit Wörterbüchern geübt werden.

Die Funktionen, die dabei die interaktive Tafel erfüllt hat, waren: Visualisierung, Ergebnissicherung, Aufgabenlösung und –gebung, Präsentation der Produkte, Gruppeneinteilung, Abstimmung und Hinführung zum Thema.

Meine eigenen Erfahrungen und Gefühle während der Arbeit mit den Schülern waren sehr positiv. Es war für mich eine Freude zu sehen, wie viel Spaß sie dabei hatten. Natürlich habe

ich einige Tiefpunkte der Stunden bemerkt, wo das Tempo sich vermindert hat und die Motivation gesunken ist. Diese sind auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Einen möglichen Weg für die Problemlösung könnte die Differenzierung bieten. Sie verlangt natürlich Kenntnisse über Ansprüche und Gewohnheiten der Gruppen und der einzelnen SchülerInnen. Schülerorientierung kann nur umgesetzt werden, wenn Lehrende und Lernende einander gut kennen und sich ihre Zusammenarbeit auf eine längere Zeit ausdehnt.

3. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wollte ich aufzeigen, dass zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts miteinander verbunden und gemeinsam erfolgreich und wirkungsvoll im Unterricht eingesetzt werden können. Als angehende DaF-Lehrerin war es für mich wichtig, auf diese Weise neue Perspektiven für meine eigene zukünftige Praxis zu eröffnen und auch einen Vorschlag für das Fach zu formulieren.

Ich habe zuerst die beiden Bereiche, ihre Möglichkeiten und Verdienste für den FU dargestellt, sowie einige Überlegungen zu ihrem Einsatz vorgeschlagen.

Was die konkrete Poesie geeignet für die Anwendung im DaF-Unterricht macht, ist einerseits ihre anschauliche, vielsagende Form, andererseits, weil sie die Sprache und die Sprachverwendung, die deutsche Sprachwirklichkeit selbst thematisiert. Zur Bewusstmachung und Einprägung trägt auch die Tatsache bei, dass Wortschatz und grammatische Eigenheiten auf knappem Raum und in ungewöhnlichem Kontext erscheinen. Anhand dieser Eigenschaften können zahlreiche Lernziele während der Arbeit mit konkreter Poesie verwirklicht werden.

Die interaktive Tafel als ein modernes Medium weist, wobei ihre Anwendung auch ihre Schwäche und ein gewisses Risiko hat, bzw. zu bestimmten Bedingungen (entsprechende Ausstattung der Schule, Medienkompetenz und Fortbildung von Lehrpersonen) gebunden ist, eine Menge von Möglichkeiten der Visualisierung und Variabilität auf, mit Hilfe derer sie wirklich bereichernd im Unterricht mit konkreter Poesie wirken kann.

Das Ziel meiner experimentellen Arbeit war, die Bedingungen zu überprüfen, um diese These beweisen zu können. Der zweite, empirische Teil des Aufsatzes beschreibt diese empirische Arbeit, die aus zwei Teilen bestand.

Ich habe eine empirische Untersuchung durchgeführt, um das vorhandene Potenzial bei den notwendigen Entscheidungen, bei der Abstimmung einzelner didaktischen Schritte zu erforschen, das heißt: die Meinungen und Erfahrungen von praktizierenden DeutschlehrerInnen kennenzulernen. Um das zu erreichen, habe ich einen Fragebogen angefertigt und ich 25 Lehrpersonen ausfüllen lassen. Die Ergebnisse stimmten überwiegend mit den meiner wissenschaftlichen Forschung (vgl. Kap. 1. „Theoretischer Teil“) und mit meinen Erwartungen überein.

Diese Ergebnisse und die theoretischen Grundlagen berücksichtigend habe ich eine Projektstunde mit dem gemeinsamen Einsatz der zwei Bereiche gestaltet und, als zweiter Teil meiner empirischen Forschung, zwei Experimentstunden während meines Praktikums gehalten. Während der Planung und Verwirklichung des Unterrichtes habe ich besonders darauf geachtet, dass die Lehr- und Lernziele sinnvoll und konsequent gesetzt werden, bzw. die interaktive Tafel nicht willkürlich eingesetzt wird, sondern nur dann, wenn sie von wirklicher Relevanz für die Bereicherung der Stunde ist. Ich habe eine Auswertung darüber angefertigt, welche Funktionen sie im Unterricht erfüllt hat.

Sowohl aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, als auch aus den Erfahrungen der experimentellen Stunde lässt sich darauf schließen, dass die Grundthese der Arbeit, nämlich, dass die beiden Bereiche des modernen DaF-Unterrichts, der Einsatz der konkreten Poesie und der interaktiven Tafel einander wirkungsvoll und bereichernd ergänzen und zur Verwirklichung sinnvoller Lehr- und Lernziele führen, bestätigt wurde.

Magyar nyelvű összefoglaló

Dolgozatomban azt vizsgáltam, hogy hogyan köthető össze hatékonyan a modern idegennyelv-oktatás két területe: az irodalomközpontú nyelvoktatás és a modern, multimédiás taneszközök alkalmazása. Mindkét terület nagy potenciállal bír a szakma számára, a gyakorlatban azonban mégsem sikerül eleget profitálni belőlük, hiszen sokan nem/ritkán vagy helytelenül, nem a megfelelő tanulási célokkal és didaktikai lépésekkel alkalmazzák őket. Leendő német nyelvtanárként fontosnak tartom a szakmán belüli új lehetőségek felfedezését, új perspektívák megnyitását mind saját jövőbeli pályám, mind az egész szakma számára.

Kutatásom témája a német konkrét költészet (*konkrete Poesie*) és az interaktív tábla együttes alkalmazási lehetőségei a németórán, az ajánlott didaktikai lépések és megfontolások megismerése és bemutatása, valamint ezek gyakorlati megvalósítása volt. Abból az alaptézisből indultam ki, hogy a konkrét költészet és az interaktív tábla egymást kiegészítve hatékonyan, az óra tartalmát, a diákok tudását és képességeit gazdagítva alkalmazható a német nyelvórán.

A kutatás egy elméleti és egy empirikus részből épült fel. Ezt a struktúrát követi a dolgozat tagolása is.

A dolgozat **elméleti fejezete** három részből áll.

Az **első rész** bemutatja az irodalomközpontú nyelvoktatás fontos tételeit, azon belül a konkrét költészet rövid történetét, jellemzőit és hozadékát a tanórai alkalmazás során, valamint Bernd Kast didaktikai modelljét mint lehetséges eljárást a konkrét költészet német nyelvórán történő felhasználására.

A kommunikatív nyelvoktatási modell alapelve kimondja, hogy a nyelvi kommunikáció szövegekben valósul meg. Ennek megfelelően a szövegek alkalmazása a modern nyelvórán a hatékony nyelvoktatás elengedhetetlen feltétele. Az idegen nyelven való gondolkodás megvalósításához azonban nem elegendőek a kommunikatív nyelvoktatás által kezdetben használt, a mindennapi élet szituációit, dialógusait leképező szövegek. Ahhoz, hogy a tanuló önálló gondolatok formálására és azok idegen nyelven való visszaadására képes legyen, olyan szövegekre van szükség, melyek bizonyos többlettel bírnak, megszólítják az olvasót és valódi

érdeklődést keltenek. Ezeknek a feltételeknek az irodalmi szövegek tesznek eleget. Hozadékuk a nyelvóra számára azonban jóval több ennél: erkölcsi-nevelő mondanivalójuknak köszönhetően pedagógiai célok eléréséhez alkalmazhatóak.

A konkrét költészet egy, az '50-es évek elejétől a német kísérletező irodalomban (valamint több más ország irodalmában) kialakult irányzat, melynek témája – éppen az akkoriban jellemző, a nyelvtől, mint a hatalom által kiforgatott, kizsákmányolt eszköztől való elfordulás miatt – maga a német nyelv, annak használata, változásai. Ennek megfelelően a szavakkal, nyelvtani jelenségekkel, fonetikával, szóalakokkal való játék, szokatlan formák, halmozások, valamint szabály- és rejtvénytyszerűség, variálhatóság, játékosság és humor jellemzi és teszi hatékonyan alkalmazhatóvá a nyelvoktatásban. Mind a szókincs, mind a nyelvtan tanításához, valamint számos tanulási cél (a német kultúra megismerése; a nyelvi kompetencia megélése; önbizalom, biztos nyelvhasználat kialakítása, stb.) megvalósításához képes hozzájárulni, s teszi mindezt egy különleges, játékos, interaktív feladatokkal teli nyelvórán.

Bernd Kast didaktikai modellje, melyet kezdő nyelvtanulók számára dolgozott ki, az irodalmi szövegek újszerű, tanulóközpontú és cselekedtető feldolgozásán alapul: a diákok valós tevékenységeket hajtanak végre a szöveggel (kapcsolatban), pl. átalakítják, újraírják más műfajban, képeket kötnek hozzá, címet adnak neki, dramatizálják, stb. A variálhatóság, átalakíthatóság képezi a közös pontot és alapozza meg azt a felvetésemet, mely szerint Kast modellje sikeresen adaptálható a konkrét költészet szövegeire.

A **második rész** a modern, multimédiás taneszközöket mutatja be, különös tekintettel az interaktív tábla pozitívumaira, valamint alkalmazási lehetőségeire és feltételeire.

A multimédiás taneszközök elterjedésével óriási lehetőségek nyíltak meg az oktatás számára. Az interaktív tábla, amely gyakorlatilag az összes nyomtatott, auditív, audiovizuális és multimédiás taneszközt magában foglalja, azon túl, hogy digitális volta révén kapcsolatot teremt a diákok mindennapjai és a tananyag között, s már önmagában motivációs eszköz, a szemléltetés, a prezentálás és a feladatmegoldás számos lehetőségét nyújtja a nyelvórán. Segítségével megvalósítható a tevékenykedtetés, a diákok autonómiája, aktív közreműködése a tanórán, valamint a modern tanári szerep, mely szerint a tanár nem az ismeretek kizárólagos, teljhatalmú birtokosa, hanem segítő, támogató, koordináló funkcióban van jelen a diák autonóm tanulási folyamatánál. A felsorolt pozitívumok mellett fontos felhívunk a figyelmet arra a tényre, hogy a modern eszközök alkalmazása bizonyos feltételekhez kötött: egyrészt az

iskola megfelelő technikai felszereltségéhez, másrészt pedig a tanárok digitális kompetenciájához, a témában való (tovább)képzéséhez.

Végül az elméleti fejezet **harmadik része** rávilágít azon nagy jelentőségű előnyökre, melyek kihasználása a modern tanórát a konkrét költészet új, eddig meg nem valósítható alkalmazásához juttatja el. Amellett, hogy az interaktív tábla a szemléltetés tökéletes eszköze, a manipulálható, dinamikus táblakép segítségével lehetővé teszi a konkrét költészettel való tanítás lényegét: az elemek mozgatását, kiemelését, a szöveg átalakítását, variálását. Ezen kívül a létrehozott műveket el is menthetjük, elküldhetjük a diákoknak, kinyomtatva a termet díszíthetjük a diákok saját alkotásaival.

A szakirodalomban végzett kutatási eredmények tehát alátámasztják a dolgozat alaptézisét.

Kutató munkám második, **empirikus része** két lépésben zajlott le.

Az **első részben** kérdőíves kutatás segítségével mértem fel jelenleg tanító némettanárok a témával kapcsolatos tudásanyagát, véleményét, esetleges tapasztalatait, hogy a didaktikai megfontolásokhoz, az egyes lépések kijelöléséhez kiindulópontot kapjak.

A konkrét költészet a nyelvtanárok legtöbbje számára ismert fogalom, s a megkérdezettek kb. fele dolgozott is már vele németórán. Tapasztalataik pozitívak, hiszen a már leírt tulajdonságainak köszönhetően a műfaj kiválóan alkalmazható – de éppen jellege miatt csak mint kuriózum, változatosság a tanulás folyamatában. Évente 1-2 alkalomnál többször nem érdemes vele dolgozni, hiszen így egyrészt elveszítené különlegességét, másrészt pedig nem is illeszthető minden tartalmi vagy nyelvtani témához. Éppen ezért, amikor úgy döntünk, hogy a konkrét költészet szövegeivel fogunk dolgozni, pontosan és következetesen kell tisztáznunk a tanulási célokat a korosztálynak és nyelvi fejlettségi szintnek megfelelően.

Az interaktív táblával kapcsolatos válaszok megerősítették az elméleti részben leírtakat: alkalmazása megkönnyíti, színesíti az órai munkát, rengeteg lehetőség rejlik benne, ám használatának megvannak a – technikai és képességbeli – feltételei, s éppen ezért a vele való tervezés kockázatokat vethet fel. Emiatt sajnos sok tanár szkeptikusan, elutasítóan áll ehhez a modern taneszközhöz. A legtöbben azonban fejlődést, pozitív jövőt jósolnak neki. Nagyon fontos megfontolni azonban, milyen céllal vetjük be a táblát: nem használhatjuk önkényesen,

csak önmaga, az eszköz miatt, hanem mindig indokolt esetben, akkor, ha valóban hozzátesz az óra tartalmához, minőségéhez.

Mivel a szemléletesség és a variálhatóság mind a konkrét költészet, mind az interaktív tábla meghatározó eleme, közös alkalmazásuk során kölcsönösen erősítik egymás pozitív hatását. A legtöbb némettanár igazán jónak találta ezt a felvetést, valamint további előnyöket megneveztek, pl.: nincs szükség arra, hogy minden tanuló kapjon fénymásolt példányt, az elkészített feladatok elmenthetőek, sok interaktív, szemléletes tevékenység valósítható meg, amely a hagyományos táblával sokkal körülményesebben menne.

Ezeket a véleményeket, tapasztalatokat, valamint a szakirodalmi kutatást alapul véve állítottam össze saját, kísérleti projektórámat, melyet tanítási gyakorlatom során két, egy 10. (B1 szint) és egy 12. (B2 szint) osztályos csoportban tartottam meg. Ez képezte az empirikus munka **második részét**. Munkám során nagy hangsúlyt fektettem a tanulási célok témához, korosztályhoz és fejlettségi szinthez mért kijelölésére. Mivel a csoportok még sohasem dolgoztak konkrét költészzel, rendhagyó órát terveztem, mely nem egy bizonyos szókinccsel vagy nyelvtani anyaggal foglalkozik. Célja a műfajjal való ismerkedés, irodalmi szövegek feldolgozása, majd saját művek alkotása volt. A tanóra lefolyásának, eredményeinek dokumentálásakor, kiértékelésekor (melyben egy, a diákok által kitöltött elégedettségi kérdőív is segített) fontos szempont volt, hogy az interaktív tábla milyen szerepet töltött be az egyes feladatok során. Leggyakrabban a *szemléltetés* eszközeként funkcionált. A diákok sokszor a táblakép alapján *ellenőrizhették* saját megoldásukat. Részben, de nem minden esetben ez utóbbi szerephez kapcsolódóan *a táblánál oldotta meg a feladatot* egy diák vagy egy csoport. A táblafeliratok segítségként, emlékeztetőként is szolgáltak, a tábla tehát szerepet kapott a *feladatok kiadásánál* is. A diákok a táblánál *prezentálták* saját elkészült műveiket, valamint egyes esetekben a táblánál valósult meg a játékos *csoportbeosztás, szavazás*, valamint a *témára való rávezetés*.

A szakirodalmi és empirikus kérdőíves kutatás, valamint az azok alapján összeállított és a gyakorlatban kipróbált kísérleti óra eredményei, tapasztalatai arra engedtek következtetni, hogy munkám alaptézise, mely szerint a konkrét költészet és az interaktív tábla hatékonyan egészítik ki egymást a németórai alkalmazás során, beigazolódott.

Literaturverzeichnis

- BAGDÁN, Eszter / GÁRDOS, Judit (2006): Konkrete Poesie. Kreativität und Lyrik im DaF-Unterricht – Ergebnisse eines Seminars. In: Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 1 „Lernen lehren-Lehren lernen“ (Hg. Ilona Feld-Knapp). Budapest
- DROLL, Edgar / HUTH, Manfred (1998): Neue Medien im DaF-Unterricht. Ein Plädoyer für projektorientiertes Lernen. In: LOGOI, Zeitschrift des Asturischen Fremdsprachenverbandes (AAPLE), 6/1998. S. 21-28.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2002): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. (Online im Internet: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> ; letzter Zugriff: 07.01.2013.)
- FELD-KNAPP, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg. Dr. Kovac Verlag
- FELD-KNAPP, Ilona / SCHOßBÖCK, Judith (2010): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrerkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: TUP. 115-135.
- FELD-KNAPP, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László u.a. (Hrsg.): Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 982–996.
- FREDERKING, Volker / KROMMER, Axel / MAINWALD, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin. Erich Schmidt Verlag
- GONDA, Zsuzsa (2008): Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán". Anyanyelv-pedagógia, 2008/2. (Online im Internet: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> ; letzter Zugriff: 07.01.2013.)
- KAST, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 11/1994. München. Hueber. S. 4-13.
- KRECHEL, Rüdiger (1987): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg. Julius Groos
- KRUSCHE, Dietrich / KRECHEL Rüdiger (1992): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn. Inter Nationes

- SÁMSON, Réka (2011): Aufgabenvielfalt in einem medienbasierten Fremdsprachenunterricht, In: DUfU – Deutschunterricht für Ungarn, Jahrgang 24, Band 2011/1-2. Budapest. Danár Nyomda. S. 59-74.
- SÁMSON, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Cathedra Magistrorum. Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (Hg. von Ilona Feld-Knapp) Budapest. Typotex Kiadó-Eötvös-József-Collegium. S. 157-191.

Anhang

1. In der Projektstunde behandelten Texte

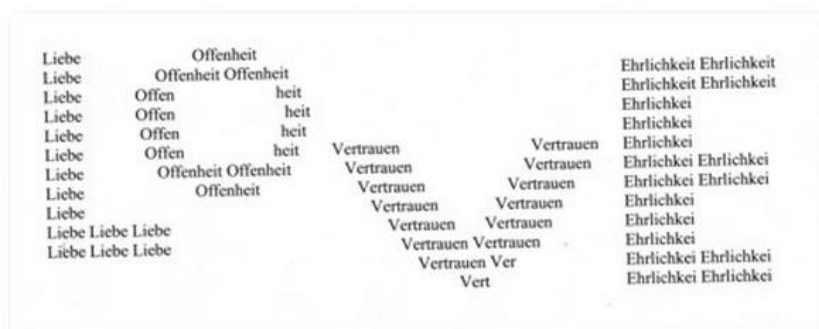
Zerschneiden und Zusammenstellen

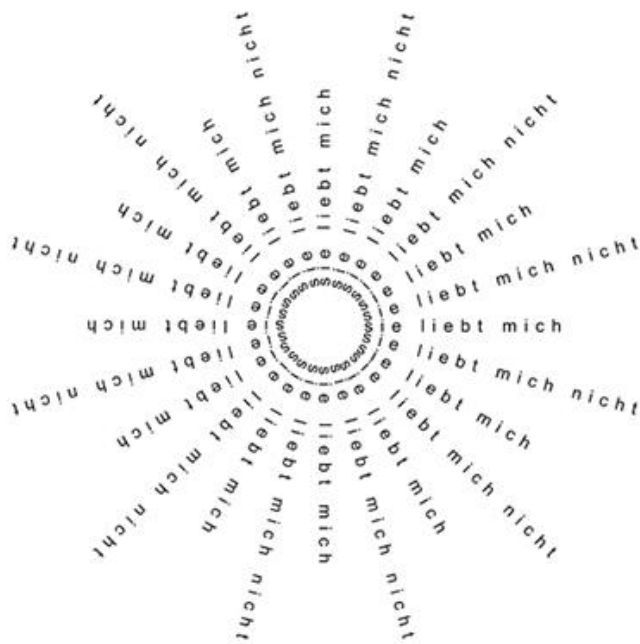
Jürgen Völkert-Marten:
z.B. Wörter

Zumbei
spiel
kön
nenwi
rm
it denwör
terns
pielen

wirspie
lenwör
terspie
le

Gedichtanalyse

[illegible]



EINSAMKEIT

wachsen
 Wachsen
 WACHSEN
 erWACHSEN
 ERWACHSEN
 ERWACHSEN
ERWACHEN

verl ren

WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 DU WORTE ICH

WORTE WORTE WORTE
 WORTE WORTE WORTE WORTE
 WORTE
 WORTE
 WORTE
 DU WORTE WORTE WORTE ICH

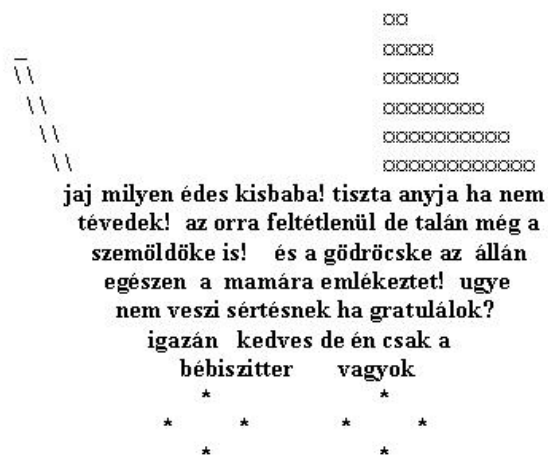
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordn g
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

Assoziationsaufgabe

Theo Weinobst:
Lebensläufe

Anfang
Baby
Creme
Daumen
Erfahrung
Fortschritt
Grundschule
Hauptschule
Irrwege
Jugendsünden
Küsse
Liebe
Mann und Frau
Neureich
Ordnung
Posten
Qualität
Rastlosigkeit
Sommerhaus
Traumreise
Untergang
Veralten
Warten
X
Y
Zentralfriedhof

Dem Gedicht eine Form geben (Teil des Stationenlernens)



jaj milyen édes kisbaba! tiszta anyja ha nem
tévedek! az orra feltétlenül de talán még a
szemöldöke is! és a gödröcske az állán
egészen a mamára emlékeztet! ugye
nem veszi sértésnek ha gratulálok?
igazán kedves de én csak a
bébiszitter vagyok
* * * *
* * * *
* *

Kurt Tucholsky:
Augen in der Großstadt

Wenn du zur Arbeit gehst
am frühen Morgen,
wenn du am Bahnhof stehst
mit deinen Sorgen:
da zeigt die Stadt
dir asphaltglatt
im Menschentrichter
Millionen Gesichter:
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,
die Braue, Pupillen, die Lider -
Was war das? vielleicht dein Lebensglück...
vorbei, verweht, nie wieder.

Du gehst dein Leben lang
auf tausend Straßen;
du siehst auf deinem Gang, die
dich vergaßen.
Ein Auge winkt,
die Seele klingt;
du hast's gefunden,
nur für Sekunden...
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,
die Braue, Pupillen, die Lider -
Was war das? Kein Mensch dreht die Zeit zurück...
Vorbei, verweht, nie wieder.

Du mußt auf deinem Gang
durch Städte wandern;
siehst einen Pulsschlag lang
den fremden Andern.
Es kann ein Feind sein,
es kann ein Freund sein,
es kann im Kampfe dein
Genosse sein.
Er sieht hinüber
und zieht vorüber ...
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,
die Braue, Pupillen, die Lider -
Was war das?
Von der großen Menschheit ein Stück!
Vorbei, verweht, nie wieder.

2. Schülerprodukte

Bildwörter



Lückentext



Die **konkrete Poesie** ist eine
in der modernen

Die Gedichte in der konkreten Poesie heißen
gedichte.

Die Visualität (also die Farben, die Bilder, die
Buchstabengröße und -form, usw.) stärkt die

Es ist schön und macht das Gedicht er und
er.

und bekommen auch
eine Rolle.



Humor **Bild** **bunt**
Bedeutung **Lyrik**
verständlich **Spiel** **Gattung**

Assoziationskette und Story-Schreiben

✓ Ausgang
 Zuhilfenahme Belauschen
 Checken
 - ~~untersuchen~~ ^{forschen} Durchgehen
 Eindringen
 Fürchterlich
 beisauf ^{vollends} Geständnis
 ✓ Helfershelfer
 Illegal
 Justiz
 ✓ Kaltblütig
 Leibesvisitation
 ✓ ~~Mörder~~ ~~Messerstich~~
 Nacken
 Ohnmacht
 Panik
~~Deutsche~~ Quellen
 Rachezeit
 Schulle
 Täter
 Unmoralisch
 Verhaften
 Waffenbesitz
 X
 Y
 ✓ Zeugenaussage

Das Ganze beginnt mit einer Ausgang.
 Die Polizei belauscht den Verdacht.
 Er gibt seine Geständnis. Die Polizei denkt,
 er hat ein Helfershelfer. Sie haben ihn ge-
 funden. Er sagt, der Verdacht ist eine
 kaltblütige ~~töter~~ ^{mörderische} Mörder. Dann der
 Verdacht gibt die Geständnis,
 wegen der Zeugenaussage.

Σ 8⁹ no

Ein Gedicht an der interaktiven Tafel zusammenstellen

orangengelb **Sonnenuntergang**

stark **rabenschwarz** **Abend** *e* führen

aschgrau **Tag** *e* kommen

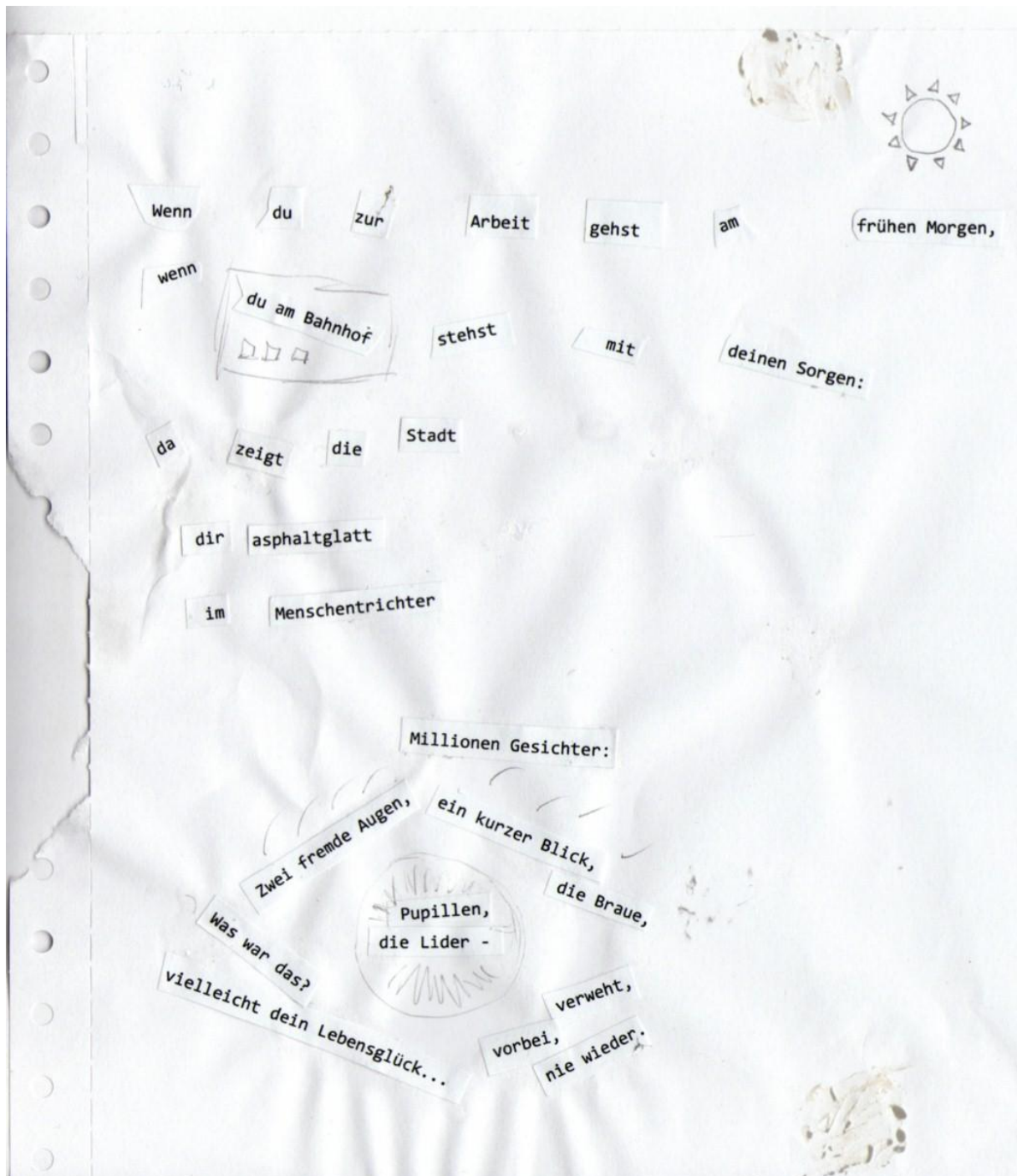
traurig **stahlblau** **Leute** fallen

heiter **Weg** **blutrot** **Straßen**

l a n g s a m **hastig** **Wäld** *er* lachen

wunderschön

Dem Gedicht eine Form geben



3. Stundenentwürfe

Projekstunde/1.

Zeit-planung	Lehr- und Lernziele	die Rolle der interaktiven Tafel	Lehrer- und Schüleraktivitäten	Unterrichts-sprache	Sozialform	Material
0-2	Einstieg in die Stunde; die SchülerInnen über den Ablauf und die Ziele der kommenden 90 Minuten zu informieren	-	Begrüßung, kurze Erklärung über die Forschung, Hinweis auf die Unterrichtsstunde	Ungarisch	Plenum	-
2-5	erster, unbewusster Kontakt mit der Gattung, Aufmunterung; die Bildbeschreibung zu üben	Visualisierung, Motivierung, Ergebnis-sicherung	Wiese: Bildbeschreibung – mit der Benutzung der Wörter, aus denen das Bild steht: die benutzte Wörter werden von der Lehrperson mit einem Haken gezeichnet + „Was fällt dir ein? Wie gefällt es dir?“ (Bildbeschreibung wie in einer Sprachprüfung)	Deutsch	Plenum	interaktive Tafel
5-10	die Fertigkeit Sprechen (innerhalb des Sprechens die Umschreibung / eine Definition zu formulieren) zu entwickeln; Arbeit mit der Gattung: Hilfe, einen persönlichen Kontakt damit auszubauen → unbewusste Einführung der Gattung	Visualisierung, Ergebnis-sicherung	Die SchülerInnen ziehen Karten, auf denen weitere „Bildwörter“ stehen. Sie sollen die Bedeutung ihres Wortes umschreiben, ohne das Wort zu benutzen und, wenn es möglich ist, mit Hilfe der visuellen Elemente des „Bildworts.“ Die Anderen sollen die Bedeutungen erraten und in ihr Heft schreiben. Am Ende werden die „Bildwörter“ an die interaktive Tafel projiziert und die SchülerInnen können ihre Lösungen kontrollieren bzw. erfolgt ein Gespräch über die Wörter: ob die Bilder beim Erraten der Bedeutung Hilfe leisten, ob sie ihnen gefallen;	Deutsch	Plenum	Karten mit den „Bildwörtern“; interaktive Tafel
10-20	Förderung der Phantasie, der Kreativität; Freude am eigenen Schaffen	Präsentation	An der (normalen) Tafel sind Zettel angeheftet, auf denen Wörter des Alltagslebens (wie z.B. Liebe, Zug, Schule, Straße, Ungarn, usw. ...) geschrieben sind. Die SchülerInnen sollen jeweils ein Wort auswählen und ein ähnliches „Bildwort“ zeichnen.	Deutsch	selbständige Arbeit / Paarbeit;	Zettel an der Tafel, Blätter, Bleistifte

			Freiwillig können sich einige melden und ihr Werk auch an die interaktive Tafel (mit verschiedenen Farben und Linienbreiten) zeichnen. Auch die anderen Werke werden am Ende an die Tafel geklebt.		Plenum	interaktive Tafel, BluTack
20-25	bewusste Einführung der Gattung; Erweiterung des literarischen Wissens (fachübergreifende Aufgabe)	Visualisierung	Die Gattung wird mit Hilfe von ungarischen Bildgedichten eingeführt. Die SchülerInnen werden gefragt, ob sie den Namen der Gattung kennen und welche Charakteristika sie der Gattung zuordnen können. Die Charakteristika werden von der Lehrperson an der (normalen) Tafel notiert.	Ungarisch	Plenum	interaktive Tafel
25-30	bewusste Einführung der Gattung; Erweiterung der Kenntnisse über die deutsche Literatur	Präsentation des Themas	Der deutsche Name der Gattung („konkrete Poesie“) wird anhand eines Galgenspiels an der interaktiven Tafel erraten.	Deutsch	Plenum	interaktive Tafel
30-35	Freude am eigenen Schaffen; unbewusste Einführung der Gattung; „learning by doing“: tatsächliche Arbeit mit dem Text	Gruppeneinteilung, Visualisierung, Aufgabenlösung an der interaktiven Tafel, Ergebnissicherung	Die Schüler werden in 4 Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt ein Exemplar vom Gedicht „z.B. Wörter“ (ein Bildgedicht von Jürgen Völkert-Marten – es geht um das Wortspiel). Sie sollen mit einer Schere das Gedicht zerschneiden und die Wörter in grammatisch richtigen Sätze ordnen. Ein Freiwilliger / eine Freiwillige löst die Aufgabe auch an der interaktiven Tafel. Im dem Ausdruck „Wortspiel“ steckt ein weiteres wichtiges Charakteristikum der Gattung.	Deutsch	Gruppenarbeit	interaktive Tafel, Arbeitsblätter, Scheren

35-40	bewusste Einführung der Gattung; Erweiterung des literarischen Wissens	Aufgabenlösung an der interaktiven Tafel, Ergebnis-sicherung	Jede Gruppe bekommt einen Lückentext: die Gattungserklärung der konkreten Poesie. Die bisher teilweise auf Ungarisch und schematisch aufgezählten Charakteristika werden jetzt auch auf Deutsch erkannt und bewusst gemacht.	Deutsch	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter
40-45	Entwicklung der Textkompetenz: die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können / Bewusstmachung der eigenen Lesestrategien, des eigenen Zugangs zu den Texten; Entwicklung der Fähigkeit der Textinterpretation; erzieherischer Charakter: Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen	Aufgabengebung, Visulisierung (auch der Leitfragen)	Gedichtanalyse in 1 Minute: Jede Gruppe bekommt 2 konkrete Gedichte auf der folgenden Weise: Die kleinen Kopien der Gedichte sind an der interaktiven Tafel hinter einer Figur versteckt. Die SchülerInnen sollen sie rausziehen, also „blind“ ihre Gedichte auswählen. Sie sollen die Gedichte anhand der (an die interaktiven Tafel projizierten) Leitfragen (z.B.: „Was bedeutet für Dich dieses Gedicht?“, „Wie unterstützt die Visualität die Bedeutung?“, „Wie könnte man das anders ausdrücken?“, usw..) in einer Minute analysieren. Es wird auch in Plenum besprochen, alle können ihre Meinung zu jedem Gedicht sagen.	Ungarisch	Gruppenarbeit Plenum	Blätter mit den Gedichten; interaktive Tafel

Projektstunde/2., 10. Klasse

45-50	erzieherischer Charakter: Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen; Entwicklung der Fähigkeit der Textinterpretation; Entwicklung der Textkompetenz: die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können; Entwicklung der Fertigkeit Schreiben und mit Wörterbücher umgehen zu können; Freude am eigenen Schaffen = Freude an der Sprachverwendung; Förderung der Phantasie, der Kreativität; Entwicklung der sozialen Kompetenz	Visualisierung	Die Gruppen bekommen ein konkretes Gedicht „Anfang“ von Theo Weinobst. (Das Gedicht gibt eine chronologische Beschreibung eines Lebens in Stichwörtern, die in ABC Reihenfolge stehen.) - kurze, gemeinsame Analyse des Gedichtes: Worum geht es? Was ist das Ordnungsprinzip des Gedichtes? - „Was für einen Titel würdet ihr dem Gedicht geben?“	Deutsch	Plenum	interaktive Tafel, Blätter mit dem Gedicht
50-65			- Die Gruppen sollen auch jeweils ein konkretes Gedicht nach demselben Ordnungsprinzip (ABC Reihenfolge) schreiben, aber nicht chronologisch, sondern assoziativ: sie bekommen ein Wort, das mit der Buchstabe A beginnt und sollen über ihre eigene Assoziationskette bis zur Buchstabe Z erreichen. Am Ende wird jede Gruppe nach ihrem letzten Wort gefragt.		Gruppenarbeit	Blätter, Wörterbücher
65-80			- Die Gruppen sollen mit ihrem eigenen konkreten Gedicht weiterarbeiten. Sie sollen in 10 Minuten eine witzige Story schreiben, mit der Verwendung möglichst vieler Wörter aus dem Gedicht.		Gruppenarbeit	Blätter
80-90		Präsentation, Abstimmung	- Am Ende werden die Storys vorgelesen und alle SchülerInnen geben eine Stimme der Gruppe, deren Geschichte ihnen am besten gefällt.		Plenum	interaktive Tafel

Projektstunde/2., 12. Klasse (Stationenlernen)

45-75	erzieherischer Charakter: Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen; Entwicklung der Fähigkeit der Textinterpretation; Entwicklung der Textkompetenz: die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können; Entwicklung der Fertigkeit Schreiben und mit Wörterbücher umgehen zu können; Freude am eigenen Schaffen = Freude an der Sprachverwendung; Förderung der Phantasie, der Kreativität; Entwicklung der sozialen Kompetenz	Aufgaben- gebung, Aufgaben- lösung	Arbeit in 3 Stationen (10 Minuten für jede Station) 1. Station Die Gruppen bekommen ein konkretes Gedicht „Anfang“ von Theo Weinobst. (Das Gedicht gibt eine chronologische Beschreibung eines Lebens in Stichwörtern, die in ABC Reihenfolge stehen.) - kurze, gemeinsame Analyse des Gedichtes (mit der Hilfe/Leitung der Lehrperson): Worum geht es? Was ist das Ordnungsprinzip des Gedichtes? - „Was für einen Titel würdet ihr dem Gedicht geben?“ - Die Gruppen sollen auch ein konkretes Gedicht nach demselben Ordnungsprinzip (ABC Reihenfolge) schreiben, aber nicht chronologisch, sondern assoziativ: sie bekommen ein Wort, das mit der Buchstabe A beginnt und sollen über ihre eigene Assoziationskette bis zur Buchstabe Z erreichen. 2. Station Aufgabe an der interaktiven Tafel: ein eigenes Gedicht zusammenstellen An der interaktiven Tafel stehen zahlreiche Wörter (Nomen, Verben, Adjektive) mit verschiedenen Farben, Buchstabentyp und –größe. Die Gruppen sollen ein Gedicht zusammenstellen, mit der Verwendung von so vielen Wörtern und in der Reihenfolge, wie sie wollen. Sie können die Form der Wörter ändern (Verbkonjugation, Adjektivdeklinaton, Singular-Plural, usw....) und auch neue Wörter verwenden, die nicht an der Tafel stehen. Sie können dem Gedicht am Ende auch einen Titel geben.	Deutsch	Gruppen- arbeit	Gedicht, leeres Blatt interaktive Tafel
-------	--	---	---	---------	--------------------	---

			3. Station Die Gruppen bekommen ein ungarisches Bildgedicht (Kinderwagen), dessen Form auf sein Thema anspielt. Danach sollen sie das Gedicht „Augen in der Großstadt“ von Kurt Tucholsky lesen und ihm auch eine Form geben. (Sie können das Gedicht in Stücke schneiden und wieder zusammenstellen, Zeichnungen machen, usw....)			Gedichte, Blätter, Schere, Klebstoff
75-90		Präsentation, Abstimmung	Jede Gruppe präsentiert ihre Werke und in jeder „Kategorie“ erfolgt eine Abstimmung (mit Hilfe der interaktiven Tafel).	Deutsch	Plenum	Produkte (an der „normalen“ Tafel), interaktive Tafel

4. Rückmeldebogen für die Lernenden (ein ausgefülltes Exemplar)

Mennyire tetszett a mai óra? (Jelöld a skálán, ha 1=nagyon nem tetszett, 5=nagyon tetszett!)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4,5

Melyik feladat milyen volt?

	nagyon jó	jó	elment	rossz volt
barkochba		X		
képszó-rajzolás	X	X		
Wortspiel-vers összerakása	X	X		
rövid verselemzés	X	X		
asszociációs versírás	X			
történetírás a versből	X	X		

(ahova kétfőt írtam, az azt jelenti, hogy a kétfő között)

Örülne-e, ha lenne még hasonló németóra? IGEN - NEM

Mi lehetett volna máshogyan, jobban, milyen javaslataid vannak?

Lehetett volna magyarul is írni asszociációs verset,
de szerintem minden jó volt.

Volt-e valami, amit mindenképpen kihagynál legközelebb?

Nem, szerintem az összes feladat jó és érdekes
volt.

5. Fragebogen für die Lehrpersonen

konkrete Poesie & interaktive Tafel

1. Eine Definition von konkreter Poesie: „Die konkrete Poesie ist eine Richtung innerhalb der modernen Lyrik, entstanden Mitte der 50er Jahre, die die phonetische, visuelle und akustische Dimension der Sprache als literarisches Mittel verwendet.“ Was für eine Bedeutung hat diese Art von Poesie für Ihre Praxis?
2. Halten sie die konkrete Poesie als didaktisches/pädagogisches Mittel im FU, als Hilfe beim Sprachlernen für nützlich? Wenn JA, welche Lernziele können nach Ihrer Meinung mit der Anwendung der konkreten Poesie erreicht werden? (Wenn NEIN, lassen Sie diese Frage aus und beantworten Sie bitte die nächste Frage.)

- ☐ erzieherischer Charakter: Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen
- ☐ Abbau von Sprachangst
- ☐ Motivation für das Sprachlernen
- ☐ Freude am eigenen Schaffen = Freude an der Sprachverwendung
- ☐ Entwicklung der Textkompetenz: die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können
- ☐ Entwicklung der Textkompetenz: Bewusstmachung der eigenen Lesestrategien, des eigenen Zugangs zu den Texten
- ☐ Wortschatzerweiterung
- ☐ Entwicklung der Fertigkeit Schreiben
- ☐ Förderung der Phantasie, der Kreativität (vor allem bei der Produktion)
- ☐ Entwicklung der Fähigkeit der Textinterpretation
- ☐ Andere, und zwar:

Wenn Sie die konkrete Poesie als didaktisches/pädagogisches Mittel im FU, als Hilfe beim Sprachlernen NICHT für nützlich halten: Warum?

3. Haben Sie die Anwendung der konkreten Poesie im FU bereits ausprobiert?
 - ☐ Ja.
 - ☐ Nein.

Wenn JA, welche Erfahrungen haben Sie gehabt?

4. Wenn Sie manchmal oder regelmäßig mit konkreter Poesie arbeiten: In welchen Klassen und wie oft?

5. Die interaktive Tafel (digital whiteboard) ist eines der sogenannten neuen Medien, die im modernen FU eingesetzt werden. Eine Definition: Die digitalen Whiteboards sind große, weiße Tafeln, auf denen man mit Hilfe elektronischer Kreide oder sogar mit dem Finger digital schreiben, projizieren und zeichnen kann. Was für eine Bedeutung hat die digitale Tafel für Ihre Praxis?

6. In welchem Maße sind Sie mit der folgenden Behauptung einverstanden?

Ich halte die interaktive Tafel für nützlich und für gut im FU anwendbar.

(1= ich bin damit NICHT einverstanden , 5 = ich bin damit völlig einverstanden)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Wenn Sie die interaktive Tafel im FU manchmal oder regelmäßig einsetzen: In etwa wieviel Prozent der Stunden / einer Stunde? Hat es die Qualität Ihrer Stunden, Ihre Laufbahn verändert?

8. In welchem Maße sind Sie mit der folgenden Behauptung einverstanden?

Die SprachlehrerInnen sind in der Regel sehr gut informiert in Bezug auf den Umgang mit der interaktiven Tafel und deren Anwendung im FU.

(1= ich bin damit NICHT einverstanden , 5 = ich bin damit völlig einverstanden)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Was denken Sie, inwieweit ist die Anwendung des i.T.-s im FU unter den SprachlehrerInnen verbreitet?

(1= es ist überhaupt nicht verbreitet , 5 = es wird beinahe überall angewendet)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Was für eine Zukunft sagen Sie ihr vorher?

- ☐ Sie wird populärer, ihre Anwendung verbreiteter, weil sie nützlich ist.
- ☐ Ihre Popularität bleibt so, wie jetzt, weil sie nichts Besonderes anbietet.
- ☐ Ihre Anwendung wird verschwinden, weil sie nur eine Modeerscheinung ist.

10. Stellen Sie sich einen FU mit der Anwendung der interaktiven Tafel und zugleich der konkreten Poesie vor! Halten Sie es für möglich? Halten Sie es für nützlich? Wieso?