



Бош илмий-методик
марказ

FARG'ONA DAVLAT
UNIVERSITETI HUZURIDAGI
PEDAGOG KADRLARNI QAYTA
TAYYORLASH VA ULARNING
MALAKASINI OSHIRISH
MINTAQAVIY MARKAZI



“XORIJIY TILLARNI O’QITISHDA
QO’LLANILADIGAN METODLAR
VA ULARNING O’ZIGA XOS
XUSUSIYATLARI” MODULI
BO‘YICHA
O‘QUV –USLUBIY MAJMUA

Axtyamov Azizboy.- F.f.f.d., (PhD)



2024

Modulning ishchi dasturi Oliy ta'lim, fan va innovatsiyalar vazirligining 2023-yil 25 avgustdagi 391-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan oliy ta'lim muassasalari rahbar kadrlarini qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishlari o'quv reja va dasturlariga muvofiq ishlab chiqilgan.

Tuzuvchi: **Axyamov Azizboy.- F.f.f.d., (PhD)**

Taqrizchi: **M.Qaxxorova – filologiya fanlari nomzodi, professor**

Kirish

Dastur O‘zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda tasdiqlangan “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonuni, “2022—2026 yillarga mo‘ljallangan yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida”gi PF-60-son Farmoni, 2019 yil 27 avgustdagi “Oliy ta’lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to‘g‘risida”gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi “Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF6097-sonli Farmonlari hamda O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi “Oliy ta’lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo‘yicha qo‘shimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida”gi 797-sonli Qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo‘lib, u oliy ta’lim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovasion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg‘or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o‘zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko‘nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur doirasida berilayotgan mavzular ta’lim sohasi bo‘yicha pedagog kadrlarni qayta tayyorlash va malakasini oshirish mazmuni, sifati va ularning tayyorgarligiga qo‘yiladigan umumiy malaka talablari va o‘quv rejaları asosida shakllantirilgan bo‘lib, uning mazmuni o‘quv jarayonini tashkil etishning zamonaviy uslublari bo‘yicha so‘nggi yutuqlar, ta’lim jarayonini raqamlashtirish sharoitida pedagoglarning raqamli ta’lim resurslaridan foydalanish, masofiviy ta’lim texnologiyalari va raqamli ta’lim resurslari asosida ta’lim jarayonini loyihalash kabi o‘qitishning zamonaviy shakllarini qo‘llash bo‘yicha tegishli bilim, ko‘nikma, malaka va kompetensiyalarni rivojlantirishga yo‘naltirilgan.

Ishchi dastur doirasida berilayotgan mavzular tinglovchilarda raqamli kompetentlik va uning tarkibiy tuzilmasini o‘zlashtirish, raqamli ta’lim texnologiyalaridan foydalanishga

asoslangan o'qitish metodlarini qo'llash borasidagi zaruriy yangi bilim, ko'nikma va malakalarni hamda kompetensiyalarni takomillashtirishga xizmat qiladi.

Modulning maqsadi va vazifalari

Modulning maqsadi: tinglovchilarda nazariy bilimlarga, amaliy ko'nikma va malakalarga asoslangan chet tili o'qituvchisiga xos professional salohiyatni, chet tili o'qituvchisi pedagogik faoliyatining mazmun mohiyatini davom ettirishda asqotadigan kasbiy mahorat ko'nikmalarini shakllantirish.

Modulning vazifalari: tinglovchilarga chet tillarini o'qitishning yangi innovatsion metodlari bilan tanishtirish; kommunikativ til o'qitishning afzalliklari, post metod erada nimalarga e'tibor qaratish va inobatga olish, ulardan dars ishlanmalarini yaratishda va tuzishda, talabalar auditoriyasida unumli foydalanish usullarini o'rgatadi..

Modul bo'yicha tinglovchilarning bilim, ko'nikma, malaka va kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar

“Xorijiy tillarni o'qitishda qo'llaniladigan metodlar va ularning o'ziga xos xususiyatlari” modulini o'zlashtirish jarayonida amalga oshiriladigan masalalar doirasida:

Tinglovchi:

- til o'qitish tamoyillarini;
- kommunikativ yondashuvda til o'qitish haqida bilimlarni;
- vazifaga asoslangan yondashuv orqali til o'qitish qoidalarini;
- darsni tashkil etishda milliy standartning rolini
- zamonaviy metodlarni o'rganib chiqish va o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va taxlil qilishni;
- o'quv materiallarini tanlashdagi strategiyalarni;
- audio va video materiallardan samarali foydalanish haqida **bilimlarga** egabo'lishi lozim;

Tinglovchi:

- Kommunikativ yondashuvda til o'qitish;
- Mustaqil ta'lim ko'nikmalarini shakllantirish;

- Darsni shakllantirishda dars maqsadlarini o'rgatish;
- darsliklarni tahlil qilib, o'z auditoriyasiga moslash;
- darsni tashkil etishda milliy standartlarni inobatga olish;
- darsni shakllantirishda dars maqsadlarini to'g'ri qo'yish;
- o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va tahlil qilish;
- o'quv materiallarini tanlash strategiyalarini bilish;
- o'quv materiallarini yaratishda asosiy tamoyillarni bilish;
- o'quv materiallarini ehtiyojga moslay olish;
- autentik manbalardan foydalangan holda dars ishlanmalarini yaratish;
- interfaol texnologiyalar va ulardan samarali foydalanish **ko'nikma** ega bo'lishi lozim **ko'nikma va malakalarini egallashi;**

Tinglovchi:

- chet tilini o'qitishning horij tajribasini tahliliy o'rganish, umumlashtirish, ularning yutuqlaridan ta'lim jarayonida foydalanish;
- CEFR talablaridan kelib chiqqan holda baholash turlari, usullari va metodlarini tanlash va qo'llash;
- kommunikativ kompetensiyani aniqlash xususiyatlariga mos yondashuvlarni tanlash **kompetensiyalarni egallashi lozim.**

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

“Xorijiy tillarni o'qitishda qo'llaniladigan metodlar va ularning o'ziga xos xususiyatlari” moduli ma'ruza va amaliy mashg'ulotlar shaklida olib boriladi.

Kursni o'qitish jarayonida ta'limning zamonaviy metodlari, pedagogik texnologiyalar va masofaviy ta'limga asoslangan raqamli texnologiyalari qo'llanilishi nazarda tutilgan:

- video ma'ruzada zamonaviy interaktiv texnologiyalar yordamida prezentatsiya va elektron-didaktik texnologiyalardan;
- o'tkaziladigan amaliy mashg'ulotlarda bulutli texnologiyaga asoslangan dasturiy vositalardan, ekspress-so'rovlar, test so'rovlari va boshqa interaktiv ta'lim usullarini qo'llash nazarda tutiladi.

Modulning o‘quv rejadagi boshqa modullar bilan bog‘liqligi va uzviyligi

“Xorijiy tillarni o‘qitishda qo‘llaniladigan metodlar va ularning o‘ziga xos xususiyatlari” moduli bo‘yicha mashg‘ulotlar o‘quv rejasidagi “Pedagogning kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirish” moduli bilan aloqadorlikda olib boriladi.

Modulning oliy ta’limdagi o‘rni

Modulni o‘zlashtirish orqali tinglovchilar raqamli muhitda turli darajadagi va yo‘nalishdagi ta’lim dasturlarini amalga oshirishda o‘quv va ishlab chiqarish jarayonini tashkil etish va o‘tkazishga doir kasbiy kompetentlikka ega bo‘ladilar.

MODUL BO‘YICHA SOATLAR TAQSIMOTI

№	Modul mavzulari	Auditoriya o‘quv yuklamasi		
		Jami	Nazariy	Amaliy mashg‘ulot
1.	Amaliy xorijiy tilni o‘qitish jarayonini tashkil etish	4	2	2
2.	SEFR tizimi bo‘yicha baholash	4	2	2
3.	Xorijiy tillarni o‘qitishda umumiyevropa standartlari talablari asosida o‘qitishning lingvistik aspekti	4	2	2
4.	Matn bilash ishlash malakalarini shakllantirish va matnni tahlil qilish	6	2	4
	Jami:	18	8	10

NAZARIY VA AMALIY MASHG‘ULOTLAR MAZMUNI

1-MAVZU: AMALIY XORIJIY TILNI O‘QITISH JARAYONINI

TASHKIL ETISH. (2 soat)

Während kommunikative Kompetenz als Fähigkeit eines Sprachteilhabers (neue) Redesituationen zu bewältigen weit verbreitet ist, ist selbst der Begriff „Kommunikative Linguistik“ (KL) zum einen einer der verbreiteten und einer der diskutablen Begriffen sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Linguistik. In der germanistischen Linguistik wird der Begriff kommunikative Linguistik ist kaum verbreitet. An seiner Stelle wird der Begriff Sprachverwendung, handlungsorientierte Sprache verwendet. In Bezug auf den Sprachunterricht erwerben die Sprachenlernenden nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden mehrsprachig und entwickeln Interkulturalität.

2-MAVZU: SEFR TIZIMI BO‘YICHA BAHOLASH (2 soat)

Arbeit In vielen Ländern wird die Prüfungspraxis im Deutschunterricht durch Ministerien und andere Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt. Lehrende handeln also immer in Kontexten, die durch vielfältige Vorgaben bestimmt sind. Manchmal ärgert man sich darüber und fühlt sich sogar in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Manchmal ist man aber durchaus dankbar, dass es Vorgaben und Regelungen gibt, an die man sich halten kann. Überlegen Sie einmal, welche Vorgaben in Ihrer Prüfungspraxis auf Sie einwirken, welche Institutionen diese festlegen, wann Sie diese Vorgaben als hilfreich und wann eher als hinderlich empfinden.

3-MAVZU: XORIJIY TILLARNI O‘QITISHDA UMUMYEVROPA STANDARTLARI TALABLARI ASOSIDA O‘QITISHNING LINGVISTIK ASPEKTI.(2 soat)

Bei der Beschäftigung mit der Globalskala wird Ihnen sicherlich aufgefallen sein, dass die Kann-Aussagen, die die einzelnen Niveaus charakterisieren, sprachliche Handlungen und Kompetenzen beschreiben. Wenn heutzutage Kurse und Prüfungen

angeboten werden, dann werden diese meist anhand eines GER Kompetenzniveaus unterschieden (z.B. A2-Prüfung, B1-Kurs). Das Gleiche gilt für Prüfungsleistungen: Wenn Ihre Lernenden eine B1 -Prüfung bestanden haben, dann sollten sie die Handlungen vollziehen können, die auf dieser Niveaustufe beschrieben sind. Über entsprechende Niveaustufenbeschreibungen lassen sich also Kurse und Prüfungen viel genauer und transparenter erfassen als mit traditionellen Etiketten wie Anfänger oder Fortgeschrittene oder Bezeichnungen wie Grundstufen- Mittelstufen- oder Oberstufenprüfung.

4- MAVZU: MATN BILASH ISHLASH MALAKALARINI SHAKLLANTIRISH VA MATNNI TAHLIL QILISH

Einführung neuer Vokabeln Sozialformen: - Lehrer erklärt Vokabeln und schreibt sie an die Tafel -
Lehrer erarbeitet die Erklärungen im Gespräch mit den Schülern und schreibt sie an die Tafel. Anordnung der Wörter an der Tafel: - Wortgeländer - nach grammatischen Gesichtspunkten - nach graphischen Gesichtspunkten
Art der Erläuterung: Definition, Satzbeispiel, Gestik, Mimik, Vorzeigen von Gegenständen, Dreisatz (Häuser: Stadt; Bäume: Wald), Antonyme, Synonyme, Wortfamilie/-feld, (nach häuslicher Vorbereitung fragen Schüler nach unbekanntem Wörtern)

O‘QITISH SHAKLLARI

Mazkur modul bo‘yicha quyidagi o‘qitish shakllaridan foydalaniladi:

- ma‘ruzalar, amaliy mashg‘ulotlar (ma‘lumotlar va texnologiyalarni anglab olish, motivatsiyani rivojlantirish, nazariy bilimlarni mustahkamlash);

- davra suhbatlari (ko‘rilayotgan loyiha yechimlari bo‘yicha taklif berish qobiliyatini rivojlantirish, eshitish, idrok qilish va mantiqiy xulosalar chiqarish);

- bahs va munozaralar (loyihalar yechimi bo‘yicha dalillar va asosli argumentlarni taqdim qilish, eshitish va muammolar yechimini topish qobiliyatini rivojlantirish).

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

I. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari:

1. Mirziyoyev Sh.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O‘zbekiston”, 2017. – 488 b.
2. Mirziyoyev Sh.M. Milliy taraqqiyot yo‘limizni qat’iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko‘taramiz. 1-jild. – T.: “O‘zbekiston”, 2017. – 592 b.
3. Mirziyoyev Sh.M. Xalqimizning roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliy bahodir. 2-jild. –T.: “O‘zbekiston”, 2018. – 507 b.
4. Mirziyoyev Sh.M. Niyati ulug‘ xalqning ishi ham ulug‘, hayoti yorug‘ va kelajagi farovon bo‘ladi. 3-jild.– T.: “O‘zbekiston”, 2019. – 400 b.
5. Mirziyoyev Sh.M. Milliy tiklanishdan – milliy yuksalish sari. 4-jild.– T.: “O‘zbekiston”, 2020. – 400 b.

II. Normativ-huquqiy hujjatlar:

6. O‘zbekiston Respublikasining Konstitusiyasi.–T.:O‘zbekiston, 2023.
7. O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentyabrda qabul qilingan “Ta’lim to‘g‘risida”gi O‘RQ-637-sonli Qonuni.
8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018-yil 21-sentyabrdagi “2019-2021 yillarda O‘zbekiston Respublikasini innovasion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5544-sonli Farmoni.
9. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 27-maydagi “O‘zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PF-5729-son Farmoni.
10. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 27-avgustdagi “Oliy ta’lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to‘g‘risida”gi PF-5789-sonli Farmoni.
11. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019-yil 23-sentyabrdagi “Oliy ta’lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo‘yicha qo‘shimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida”gi 797-sonli Qarori.

12. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktyabrdagi “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5847-sonli Farmoni.

13. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2022-yil 28-yanvardagi “2022-2026 yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida”gi PF-60-son Farmoni.

14. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 25-yanvardagi “Respublika ijro etuvchi hokimiyat organlari faoliyatini samarali yo‘lga qo‘yishga doir birinchi navbatdagi tashkiliy chora-tadbirlar to‘g‘risida”gi PF-14-sonli Farmoni.

III. Maxsus adabiyotlar

1. Kumm H. J. Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

2. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.

3. Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S.35-62. 2007.

4. Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik, Aspekte der Soziolinguistik. - Frankfurt, 2001.

5. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer. 2004.

6. Ismailov Y. Karimov Sch. Wörterbuch Deutsch –Usbekisch, Usbekisch –Deutsch. AKADEMNASHR. Taschkent. 2019.

7. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.

8. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.

9. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T. 2010.

10. Meibauer J. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

IV. Elektron ta'lim resurslari

1. O'zbekiston Respublikasi Oliy va O'rta maxsus ta'lim vazirligi:
www.edu.uz.
2. Toshkent axborot texnologiyalari universiteti: www.tuit.uz.
3. O'zbekiston Respublikasi Davlat Hokimiyati portali: www.gov.uz
4. O'zbek internet resurslarining katalogi: www.uz
5. <http://www.Britishcouncil.org>
6. <http://www.ziyonet.uz/>
7. <http://www.edu.uz/>
8. <http://www.pedagog.uz/>
9. <http://www.tefl.net>

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTREFAOLTA'LIM METODLARI

1. «ФСМУ» методи

Технологиянинг мақсади: Мазкур технология иштирокчилардаги умумий фикрлардан хусусий хулосалар чиқариш, таққослаш, қиёслаш орқали ахборотни ўзлаштириш, хулосалаш, шунингдек, мустақил ижодий фикрлаш кўникмаларини шакллантиришга хизмат қилади. Мазкур технологиядан маъруза машғулотларида, мустаҳкамлашда, ўтилган мавзунини сўрашда, уйга вазифа беришда ҳамда амалий машғулот натижаларини таҳлил этишда фойдаланиш тавсия этилади.

Технологияни амалга ошириш тартиби:

- қатнашчиларга мавзуга оид бўлган якуний хулоса ёки ғоя таклиф этилади;
- ҳар бир иштирокчига ФСМУ технологиясининг босқичлари ёзилган

қоғозларни тарқатилади:

Ф	• фикрингизни баён этинг
С	• фикрингизни баёнига сабаб кўрсатинг
М	• кўрсатган сабабингизни исботлаб мисол келтиринг
У	• фикрингизни умумлаштиринг

- иштирокчиларнинг муносабатлари индивидуал ёки гуруҳий тартибда тақдимот қилинади.

ФСМУ таҳлили қатнашчиларда касбий-назарий билимларни амалий машқлар ва мавжуд тажрибалар асосида тезроқ ва муваффақиятли ўзлаштирилишига асос бўлади.

Намуна. Фикр: “Япония таълим тизими энг самарали таълим тизимлариданбиридир. ”.

Топширик: Мазкур фикрга нисбатан муносабатингизни ФСМУ орқали таҳлил қилинг.

2. “Концептуал жадвал”

Концептуал жадвал ўрганилаётган ҳодиса, тушунча, фикрларни икки ва ундан ортиқ жиҳатлари бўйича таққослашни таъминлайди. Тизимли фикрлаш, маълумотларни тузилмага келтириш, тизимлаштириш кўникмаларини ривожлантиради.

Тингловчилар:

1. Концептуал жадвални тузиш қондаси билан танишадилар. Таққосланадиганларни аниқлайдилар, олиб бориладиган таққосланишлар бўйича хусусиятларни ажратадилар

2. Алоҳида ёки кичик гуруҳларда концептуал жадвални тўлдирадилар:

- *узунлик бўйича* таққосланадиган (фикр, назариялар) жойлаштирилади;
- *ётиги бўйича* таққосланиш бўйича олиб бориладиган турли тавсифлар ёзилади.

3. Иш натижаларининг тақдимоти.

**«Иқтисодий ривожланган хорижий давлатларда таълим тизими»
мавзусидаги концептуал жадвал (лавҳа)**

Иқтисодий ривожланган хорижий давлатлар (ўқитувчи ва тингловчиларнинг ҳохишига кўра)	Таълим тизими			
	<i>Мактабгача таълим</i>	<i>Умумий ўрта таълим</i>	<i>Ўрта махсус таълим</i>	<i>Олий таълим</i>
Америка Қўшма				

Штатлари				
Франция				
Германия				
Япония				
Китай				
Жанубий Корея				

3. Венн диаграммаси

ВЕНН ДИАГРАММАСИ-2 ва 3 жиҳатларни ҳамда умумий томонларини солиштириш ёки таққослаш ёки қарама-қарши қўйиш учун қўлланилади.

Тизимли фикрлаш, солиштириш, таққослаш, таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантиради.

Тингловчилар:

1) кичик гурҳларда Венн диаграммасини тузадилар ва кесишмайдиган жойларида ривожланган давлатлар таълим тизимига оид фикрларини ойдинлаштириб олиб, тўлдирадилар.

2) жуфтликларга бирлашадилар, ўзларининг диаграммаларини таққослайдилар ва тўлдирадилар.

3) доираларнинг кесишувчи жойида икки доира учун умумий бўлган фикрлар рўйхатини тузади.

4) иш натижаларининг тақдимоти.



4. Икки қисмли кундаликлар

Икки қисмли кундаликлар ўқувчиларга матн мазмунини ўз шахсий тажрибаси билан чамбарчас боғлаш, ўзининг табиий қизиқувчанлигини қондириш имконини беради. Айниқса, ўқувчилар қандайдир адабиётларни ўқув аудиториясидан ташқари ўқиб чиқиш топшириғини олишганида икки қисмли кундаликлар фойдалидир.

Икки қисмли кундалик учун ўқувчилар ёзилмаган қоғознинг ўртасидан тик чизик ўтказиб, уни иккига ажратишлари керак. Қоғознинг чап томонига матннинг қайси қисми уларга энг кўп таассурот қолдирганини қайд этишади. Эҳтимол, у қандайдир хотирани уйғотар ёки ҳаётларида юз берган воқеаларни эсга туширар, ёки шунчаки таажжубга солар. Ёхуд уларнинг қалбида кескин норозилик ҳиссини уйғотар. Ўнг томонида улар шарҳ беришлари керак: айти шу цитатани ёзишга уларни нима мажбур этди? Уларга қандай фикрлар уйғотди? Шу муносабат билан уларда қандай савол туғилди? Қисқаси, матнни ўқиркан, ўқувчилар вақти-вақти билан тўхташларива ўзларининг қўшалок кундаликларида шундай белгилар қўйиб боришлари керак.

Қуйида ана шундай икки қисмли кундаликка мисол келтирамиз:

Ўзбекистонда узлуксиз таълим тизими	
Японияда “Дзюку” тўлдирувчи мактаблари	
Жанубий Кореяда чет тилини ўргатувчи “хагвон”–қўшимча мактаблар	
Германияда бошланғич таълим хусусиятлари	
Францияда ўрта таълим: коллежлар ва лицейлар	

5. Б/Б/Б чизмаси

Б/Б/Б чизмаси-Биламан/ Билишни хоҳлайман/ Билиб олдим. Мавзу,матн, бўлим бўйича изланувчиликни олиб бориш имконини беради.

Тизимли фикрлаш, тузилмага келтириш, таҳлил қилиш кўникмаларини ривож-лантиради.

Талабалар:

1. Жадвални тузиш қоидаси билан танишадилар. Алоҳида /кичик гуруҳларда жадвални расмийлаштирадилар.
2. “Мавзу бўйича нималарни биласиз” ва “Нимани билишни хоҳлайсиз” деган саволларга жавоб берадилар (олдиндаги иш учун йўналтирувчи асос яратилади). Жадвалнинг 1 ва 2 бўлимларини тўлдирадилар.
3. Маърузани тинглайдилар, мустақил ўқийдилар.
4. Мустақил кичик гуруҳларда жадвалнинг 3 бўлимни тўлдирадилар

Б/БХ/Б ЖАДВАЛИ		
Биламан	Билишни хоҳлайман	Билиб олдим

6. Бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш.

Талабалар одатда семинар машғулотларида жавоб бериш учун маърузалар тайёрлашади. Бунинг учун талабаларга маърузалар тайёрлаш йўллари ва имкониятларини ўргатиш лозим. Ана шундай имкониятлардан бири-бу бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш ҳисобланади. Мазкур маъруза жавдвал ҳолатида тайёрланиб, талабага жавоб бериш учун

таянч сигнал вазифасини бажаради. Бунинг учун талаба беш устундан ва материлнинг ҳажмига қараб бир неча устундан иборат оддий жадвал тузади. Юқоридаги қатордаги устунларда ахборотнинг турли манбалари номини кўрсатишади: дарсликлар, журнал мақолалари, интернет материаллари, интервьюлар.

Чап томондан биринчи катакнинг ҳар бир қаторига талаба мавзуга тегишли ёки жавоб олиниши зарур бўлган саволни ёзади:

Саволлар	Дарслик	Журнал мақолалари	Интернет материаллар и	Интервью
Дифференциал таълим нимани англатади?				
Тўлдирувчи таълим турла-рини айтинг.				
Интеграцион таълимнинг мазмун моҳияти.				
Хориж тажри-басида иқти-дорли талаба-лар билан ишлаш масалалари				
Модулли таъ-лимнинг афзал-лиги нимада?				
Модулли-кредит тизими мазмун моҳияти				

7. “Модулли-кредит тизими” мавзусига доир тоифалаш жадвали

“Модулли-кредит тизими” тушунчаси тавсифи	Кредит технологияси бўйича тингловчилар билимини баҳолаш методикаси	“Модулли-кредит тизими”нинг хусусиятлари	“Модулли-кредит тизими”нинг тамойиллари
---	---	--	---

8. “Ассисмент” методи.

Методнинг мақсади: мазкур метод таълим олувчиларнинг билим даражасини баҳолаш, назорат қилиш, ўзлаштириш кўрсаткичи ва амалий кўникмаларини текширишга йўналтирилган. Мазкур техника орқали таълим олувчиларнинг билиш фаолияти турли йўналишлар (тест, амалий кўникмалар, муаммоли вазиятлар машқи, қиёсий таҳлил, симптомларни аниқлаш) бўйича ташҳис қилинади ва баҳоланади.

Методни амалга ошириш тартиби:

“Ассисмент” лардан маъруза машғулотида талабаларнинг ёки қатнашчиларнинг мавжуд билим даражасини ўрганишда, янги маълумотларни баён қилишда, семинар, амалий машғулотларда эса мавзу ёки маълумотларни ўзлаштириш даражасини баҳолаш, шунингдек, ўз-ўзини баҳолаш мақсадида индивидуал шаклда фойдаланиш тавсия этилади. Шунингдек, ўқитувчининг ижодий ёндашуви ҳамда ўқув мақсадларидан келиб чиқиб, ассесментга қўшимча топшириқларни киритиш мумкин.

Намуна. Ҳар бир катакдаги тўғри жавоб 5 балл ёки 1-5 балгача баҳоланиши мумкин.

9. “Инсерт” методи

Методнинг мақсади: Мазкур метод талабаларчиларда янги ахборотлар тизимини қабул қилиш ва билимларни ўзлаштирилишини

енгиллаштириш мақсадида қўлланилади, шунингдек, бу метод тингловчилар учун хотира машқи вазифасини ҳам ўтайди.

Методни амалга ошириш тартиби:

- ўқитувчи машғулотга қадар мавзунинг асосий тушунчалари мазмуни ёритилган инпут-матнни тарқатма ёки тақдимот кўринишида тайёрлайди;
- янги мавзу моҳиятини ёритувчи матн таълим олувчиларга тарқатилади ёки тақдимот кўринишида намойиш этилади;
- таълим олувчилар индивидуал тарзда матн билан танишиб чиқиб, ўз шахсий қарашларини махсус белгилар орқали ифодалайдилар. Матн билан ишлашда талабалар ёки қатнашчиларга қуйидаги махсус белгилардан фойдаланиш тавсия этилади:

Белгилар	1-матн	2-матн	3-матн
“V”-таниш маълумот.			
“?”-мазкур маълумотни тушунмадим, изоҳ керак.			
“+” бу маълумот мен учун янгилик.			
“– ” бу фикр ёки мазкур маълумотга қаршиман			

Белгиланган вақт якунлангач, таълим олувчилар учун нотаниш ва тушунарсиз бўлган маълумотлар ўқитувчи томонидан таҳлил қилиниб, изоҳланади, уларнинг моҳияти тўлиқ ёритилади. Саволларга жавоб берилади ва машғулот якунланади.

10. “Тушунчалар таҳлили” методи

Методнинг мақсади: мазкур метод талабалар ёки қатнашчиларни мавзу буйича таянч тушунчаларни ўзлаштириш даражасини аниқлаш, ўз билимларини мустақил равишда текшириш, баҳолаш, шунингдек, янги мавзу буйича дастлабки билимлар даражасини ташҳис қилиш мақсадида қўлланилади.

Методни амалга ошириш тартиби:

- иштирокчилар машғулот қоидалари билан таништирилади;
- талабаларга мавзуга ёки бобга тегишли бўлган сўзлар, тушунчалар номи туширилган тарқатмалар берилди (индивидуал ёки гуруҳли тартибда);
- талабалар мазкур тушунчалар қандай маъно англатиши, қачон, қандай ҳолатларда қўлланилиши ҳақида ёзма маълумот берадилар;
- белгиланган вақт якунига етгач ўқитувчи берилган тушунчаларнинг тўғри ва тўлиқ изоҳини ўқиб эшиттиради ёки слайдорқали намойиш этади;
- ҳар бир иштирокчи берилган тўғри жавоблар билан ўзининг шахсий муносабатини таққослайди, фарқларини аниқлайди ва ўзбилим даражасини текшириб, баҳолайди.

Намуна: “Модулдаги таянч тушунчалар таҳлили”

Тушунчалар	Сизнингча бу тушунча қандай маънони англатади?	Қўшимча маълумот
Тьютор	устоз, мураббий вазифасини бажаради	
эдвайзер	тингловчиларнинг индивидуал ҳолда битирув малакавий иши, курс лойиҳаларини бажаришда маслаҳатчи ролини бажаради	

дзюку	Японияда тўлдирувчи таълим	
хагвон	Жанубий Кореяда чет тилини ўрганиш бўйича тўлдирувчи таълим	
фасилитатор	гурӯҳлардаги фаолият натижасини самарали баҳолайди, муаммонинг илмий ечимини топишга йўналтиради	
Вебинар дарс	семинар ёки конференция Интернет орқали бир вақтда ҳозир бўлган тингловчилар билан аудио видео билан жонли олиб борилади	
Blended learning (аралаш ўқитиш)	кундузги анъанавий таълим ва масофавий таълимнинг унсурлари комбинацияси	

Изоҳ: Иккинчи устунчага қатнашчилар томонидан фикр билдирилади

III. NAZARIY MASHG'ULOTLAR MATERIALLARI

Vorlesung Nr. 1

Organisation der Fremdsprachenunterrichts

Während kommunikative Kompetenz als Fähigkeit eines Sprachteilhabers (neue) Redesituationen zu bewältigen weit verbreitet ist, ist selbst der Begriff „Kommunikative Linguistik“ (KL) zum einen einer der verbreiteten und einer der diskutablen Begriffen sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Linguistik. In der germanistischen Linguistik wird der Begriff kommunikative Linguistik kaum verbreitet. An seiner Stelle wird der Begriff Sprachverwendung, handlungsorientierte Sprache verwendet. In Bezug auf den Sprachunterricht erwerben die Sprachenlernenden nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden mehrsprachig und entwickeln Interkulturalität.

Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen. Außerdem tragen sie auch zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit bei. Sie fördern ferner die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen und die Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen. Zudem ermöglichen sie es den Lernenden, zwischen den Sprechern zweier Sprachen, die nicht direkt miteinander kommunizieren können, übersetzend und dolmetschend zu vermitteln.

Der Kontext der Sprachverwendung

Es ist seit langem bekannt, dass Sprache in ihrer Anwendung stark mit den Anforderungen des jeweiligen Kontexts variiert. So gesehen stellt Sprache kein neutrales Instrument des Denkens dar, wie etwa die Mathematik. Bedürfnis und Wunsch zum Kommunizieren entstehen in einer bestimmten Situation, und sowohl die Form als auch der Inhalt des Kommunizierens stellen jeweils eine Antwort auf diese Situation dar.

Situationen

In jedem Lebensbereich können die externen Situationen beschrieben werden in Hinsicht auf:

- Orte und Zeiten, an denen bzw. zu denen sie sich ergeben;

- Institutionen oder Organisationen, deren Strukturen und Verfahrensweisen einen großen Teil dessen bestimmen, was normalerweise geschehen kann;

- beteiligte Personen, insbesondere in ihren sozialen Rollen in Beziehung zum

Sprachverwendenden bzw. Sprachenlernenden;

- Objekte (belebte und unbelebte) in der Umgebung;

- Ereignisse, die stattfinden;

- Operationen, die von den beteiligten Personen ausgeführt werden;

- Texte, die man in einer Situation vorfindet.

Bedingungen und Einschränkungen

Die externen Bedingungen, unter denen Kommunikation stattfindet, unterwerfen die Sprachverwendenden und ihre Gesprächspartner verschiedenen Einschränkungen, z. B.:

- materielle Bedingungen:

a) des Mündlichen:

- Klarheit der Aussprache;

- Störgeräusche (Züge, Flugzeuge, atmosphärische Störungen usw.);

- Hintergrundgeräusche (belebte Straße, Märkte, Lokale, Partys, Diskotheken;

- Verzerrungen (schlechte Telefonverbindung, Radioempfang, Lautsprecher);

- Wetterbedingungen (Wind, extreme Kälte usw.);

b) des Schriftlichen:

- schlechte Druckqualität;

- schlecht lesbare Handschrift;

- schlechte Beleuchtung usw.

- soziale Bedingungen;

- Anzahl der Gesprächspartner und der Grad ihrer Vertrautheit;
- relativer Status der Teilnehmenden (Macht und Solidarität usw.);
- An-/Abwesenheit von Zuhörenden oder Lauschenden;
- soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmenden (Freundschaft/Feindschaft, Kooperativität).
- Zeitdruck:
 - unterschiedlicher Zeitdruck für Sprechende/Hörende (Echtzeit) und Schreibende/Lesende (flexibler);
 - Vorbereitungszeit für Reden, Berichte usw. (z. B. improvisiert vs. routiniert vs. vorher vorbereitet);
 - Zeitbeschränkungen für Redebeiträge und Interaktionen (z. B. durch Regeln, Kosten, gleichzeitige Ereignisse und Verpflichtungen usw.) ;

Die Fähigkeit aller Sprachverwendenden, insbesondere der Lernenden, ihre Sprachkompetenz einzusetzen, hängt zum großen Teil von den materiellen Bedingungen ab, unter denen die Kommunikation stattfindet. Die Hörwahrnehmung mündlicher Äußerungen wird durch störende Hintergrundgeräusche oder Verzerrungen sehr erschwert (Beispiele wurden genannt). Je nach Situation kann die Fähigkeit, sich auch unter schwierigen Bedingungen effizient und zuverlässig sprachlich zu behaupten, so entscheidend sein, dass kein Spielraum für einen Irrtum bleibt, dann z. B., wenn Piloten Landeinstruktionen erhalten. Wer dagegen lernt, in einer fremden Sprache öffentliche Durchsagen zu machen, muss auf eine besonders klare Aussprache achten, muss Schlüsselwörter wiederholen usw., um das Verständnis zu sichern. In Sprachlabors wurde oft mit Bändern gearbeitet, die von Kopien kopiert wurden, mit derart starken Hintergrundgeräuschen und Verzerrungen, dass man sie als völlig inakzeptabel zurückweisen würde, wenn es sich um visuelle, schriftliche Information handelte, weil sie das Sprachenlernen ernsthaft beeinträchtigen könnten.

Themen der Kommunikation

Innerhalb der verschiedenen Bereiche lassen sich Themen unterscheiden, die Gegenstand eines Diskurses, Gesprächs, der Reflexion oder eines

schriftlichen Textes sind und die in bestimmten kommunikativen Aktivitäten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Thematische Kategorien können auf ganz unterschiedliche Weise klassifiziert werden:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Für jeden dieser Themenbereiche gibt es Subkategorien, wie zum Beispiel die Folgenden für den Bereich 4 'Freizeit und Unterhaltung':

- 4.1 Freizeit
- 4.2 Hobbys und Interessen
- 4.3 Radio und Fernsehen
- 4.4 Kino, Theater, Konzert usw.
- 4.5 Ausstellungen, Museen usw.
- 4.6 Geistige und künstlerische Beschäftigung
- 4.7 Sport
- 4.8 Presse

Kommunikative Aufgaben und Ziele

Sprachverwendende nehmen im Allgemeinen an kommunikativen Aktivitäten mit einem oder mehreren Gesprächspartnern teil, um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen. Im privaten Bereich könnten sie z. B. beabsichtigen, einen Besucher durch den Austausch von Informationen über Familie, Freunde, Vorlieben und Abneigungen zu unterhalten oder Erfahrungen und Einstellungen zu vergleichen usw. Im öffentlichen Bereich kann die Absicht die sein, Geschäfte zu tätigen, zum Beispiel qualitativ gute Kleidung zu einem vernünftigen Preis zu kaufen. Im beruflichen Bereich kann es darum gehen, neue Vorschriften und deren Folgen für einen Kunden oder Klienten zu verstehen, im Bildungsbereich dagegen darum, zu einem Rollenspiel oder einem Seminar beizutragen oder einen Artikel zu einem bestimmten Thema zu schreiben, etwa für eine Konferenz oder zur Veröffentlichung usw. Bedürfnis- und Bedarfsanalysen haben im Lauf der Zeit eine umfangreiche Literatur zu Sprachverwendungsaufgaben hervorgebracht, die Lernende bewältigen können sollten, um den Anforderungen gewachsen zu sein, die sich aus Situationen in verschiedenen Lebensbereichen ergeben können. Als Beispiele für kommunikative Aufgaben im beruflichen Bereich könnten folgende Aspekte dienen:

Bei vorübergehendem Aufenthalt sollten Lernende folgendes tun können:

- die benötigte Arbeitserlaubnis usw. beantragen;
- sich (z. B. bei Arbeitsvermittlungen) über freie Stellen, die Art der Tätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen (z. B. Arbeitsplatzbeschreibung, Bezahlung, gesetzliche Arbeitsbestimmungen, Freizeit und Urlaub, Kündigungsfrist) informieren;
- Stellenanzeigen lesen;
- Bewerbungsbriefe schreiben, Vorstellungsgespräche führen und dabei schriftlich oder mündlich Angaben zur Person, zur Berufsausbildung und -erfahrung machen sowie Fragen dazu beantworten;
- Einstellungsformalitäten verstehen und erfüllen;
- bei Aufnahme der Arbeit Fragen hinsichtlich der auszuführenden Aufgaben verstehen und stellen;
- Sicherheitsvorschriften verstehen;

- dem Arbeitgeber und der Versicherung einen Unfall melden;
- Sozialleistungen erlangen;

Informationen zur Person

Die Lernenden können sagen, wer sie sind, ihren Namen buchstabieren, ihre Adresse und Telefonnummer nennen, sagen, wo und wann sie geboren sind, ihr Alter und Geschlecht angeben, sagen, ob sie verheiratet sind oder nicht, ihre Staatsangehörigkeit angeben, sagen, woher sie kommen, welchen Beruf sie ausüben, ihre Familie beschreiben, ihre Religionszugehörigkeit, wenn vorhanden, angeben, ihre Vorlieben und Abneigungen angeben, andere Menschen beschreiben; ähnliche Informationen von anderen erfragen und verstehen. Praktiker (Lehrende, Autoren und Autorinnen von Unterrichtsmaterial, Prüfende, Curriculumentwickler usw.) und Abnehmer (Eltern, Schulbehörden, Arbeitgeber usw.), aber auch die Lernenden selbst halten solche konkreten Lernzielbeschreibungen für sehr sinnvoll und motivierend. Die Anzahl der Aufgaben ist jedoch unendlich. Es ist in einem allgemeinen Referenzrahmen nicht möglich, alle kommunikativen Aufgaben, die eventuell einmal in einer realen Situation zu bewältigen wären, ausführlich zu beschreiben. Es ist Aufgabe der Praktiker, über die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe nachzudenken und diejenigen kommunikativen Aufgaben zu spezifizieren, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen.

Spielerische Sprachverwendung

Die Verwendung von Sprache zu spielerischen Zwecken hat oft eine wichtige Funktion beim Sprachenlernen und beim Spracherwerb, sie ist jedoch nicht auf den Bildungs- und Erziehungsbereich beschränkt.

Beispiele für spielerische Aktivitäten sind:

Sprachspiele in der Gruppe:

- mündlich (Geschichte mit Fehlern; wie? wann? wo? usw.)
- schriftlich (Kettengeschichten, Buchstabenspiele wie Scrabble)
- audiovisuell (Bilderlotto, Memory usw.)
- Brett-, Karten- und Fragespiele (Trivial Pursuit usw.)
- Scharaden, Pantomime usw. Einzelaktivitäten:
- Rätsel (Kreuzworträtsel, Rebus, Anagramme usw.)

- Sprachspiele in den Medien (TV und Radio: Glücksrad usw.)

Sprachwitz (Wortspiele usw.), zum Beispiel:

- in der Werbung Käse aus dem Berner Oberland: Käse vom Fuße der Jungfrau!
Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung! (Handy-Werbung)

- Zeitungstitel, z. B. Feuer und Flamme für Rot!

- Graffiti, z. B. Als Gott den Mann erschuf, übte sie nur.

Vorlesung Nr. 2

Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren nach GER

Arbeit In vielen Ländern wird die Prüfungspraxis im Deutschunterricht durch Ministerien und andere Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt. Lehrende handeln also immer in Kontexten, die durch vielfältige Vorgaben bestimmt sind. Manchmal ärgert man sich darüber und fühlt sich sogar in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Manchmal ist man aber durchaus dankbar, dass es Vorgaben und Regelungen gibt, an die man sich halten kann. Überlegen Sie einmal, welche Vorgaben in Ihrer Prüfungspraxis auf Sie einwirken, welche Institutionen diese festlegen, wann Sie diese Vorgaben als hilfreich und wann eher als hinderlich empfinden.

Die Prüfungspraxis wird außerdem von der didaktisch-methodischen Fachdiskussion beeinflusst. Hier hat es in den letzten Jahren grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen gegeben. Heute steht nicht mehr das reine Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen sowohl im Unterricht als auch beim Prüfen und Evaluieren im Vordergrund. Handlungs- und Kompetenzorientierung sind die leitenden Prinzipien dieser Entwicklung.

Das wichtigste Instrumentarium ist hier der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Kommunikatives Handeln und sprachliche Kompetenzen werden darin mithilfe von Kann-Aussagen im Detail beschrieben und nach Niveaustufen unterschieden. Diese Beschreibungen können genutzt werden, um die fremdsprachlichen Leistungen von Lernenden genauer zu charakterisieren und im Niveau voneinander zu unterscheiden. Ministerien und andere Institutionen orientieren sich in der Regel am handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz und an den Kann-Beschreibungen des GER, wenn sie fremdsprachliche Kompetenzstandards und Curricula/Lehrpläne entwickeln. Für Sie als Lehrende sind curriculare Vorgaben für Ihre Unterrichtsplanung und Ihre Prüfungspraxis bindend. Ein weiterer Einflussfaktor

sind externe Prüfungen wie das Deutsche Sprachdiplom, die Goethe-Zertifikate oder TestDaF. Auch sie folgen in der Regel dem handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz und orientieren sich an den Kann-Beschreibungen des GER. Insbesondere externe Prüfungen sind mit wichtigen Konsequenzen für die Lernenden verbunden. Häufig fragen sich die Lehrenden dann, ob sie ausschließlich der Kompetenzen (Fähigkeiten) und Wissensbestände unterrichten und im Unterricht abtesten sollten, die für die externen Prüfungen wichtig sind. Manchmal werden die Ergebnisse externer Prüfungen auch zur Bewertung der Unterrichtsqualität herangezogen. Dann haben sie wichtige Konsequenzen für Lehrende oder Schulen. Die Abbildung verdeutlicht, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen auf den Fremdsprachenunterricht und Ihre Prüfungspraxis einwirken:

Handlungsorientierung

In der aktuellen methodisch -didaktischen Fachdiskussion hat das Prinzip der Handlungsorientierung einen zentralen Stellenwert. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen werden die Sprachverwendenden als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen (siehe Literaturhinweise: Europarat 2001, S. 21). Lernende sollen deshalb mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder aktuell mit ihrer Lebenssituation zu tun haben oder zukünftig in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielen könnten. Handlungsorientierte Aufgaben zielen also darauf ab, lebensweltlich relevante Fragestellungen sprachlich zu lösen. Dabei kann es z.B. um das Schließen einer Informationslücke, das Lösen eines Problems oder um das gemeinsame Aushandeln einer Entscheidung (z.B. Planung einer Reise) gehen. Entsprechende Aufgaben sind inhalts- und zielorientiert, da der primäre Fokus darauf liegt, sich zur Situation passend zu äußern und kommunikativ erfolgreich zu sein. Formale sprachliche Mittel und Regeln werden dabei zwar zur Lösung der Aufgabe benötigt, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten

Grammatikaufgaben – im Fokus.

Handlungsorientierung kann konkret z.B. bedeuten, dass die Lernenden in der Lage sind, in Prüfungen folgende Aufgaben zu bewältigen:

- bestimmte Informationen, die für eine Bewerbung benötigt werden, aus einer Zeitungsannonce entnehmen,
- eine Partnerin / einen Partner nach ihren/seinen Freizeitaktivitäten fragen,
- einer Freundin / einem Freund, von der/dem man eine

Geburtstageseinladung erhalten hat, per E-Mail eine höfliche, begründete Absage schreiben.

In handlungsorientierten Prüfungsaufgaben

□ werden die Lernenden auch in Prüfungen als sozial Handelnde ernst genommen und werden mit Situationen und Themen konfrontiert, mit denen sie vertraut sind oder die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind,

□ sind Themen und Inhalte möglichst repräsentativ für Situationen, die in authentischen Handlungssituationen im Zielsprachenland prinzipiell vorkommen können,

□ sind bei der Bewertung der Prüfungsleistungen der kommunikative Erfolg und der Einsatz angemessener sprachlicher Mittel entscheidende Kriterien. Handlungsorientierung bei rezeptiven Fertigkeiten

Das Prinzip der Handlungsorientierung gilt nicht nur für Prüfungsteile, in denen die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen bewertet werden. Im Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 (dtz), der für Migranten in Deutschland konzipiert wurde, ist Handlungsorientierung ein zentrales Prinzip bei der Gestaltung aller Prüfungsaufgaben. Für den Prüfungsteil „Hören“ nennen die Autorinnen und Autoren des dtz-Handbuchs als handlungsorientierte Aufgabe im Alltag z. B. das zielgerichtete Abhören eines Anrufbeantworters.

Diese Aufgabe wird dann als Prüfungsaufgabe folgendermaßen umgesetzt: Die Prüfungsteilnehmenden hören auf dem Anrufbeantworter einer Arztpraxis eine Ansage zu einem Sprechstundentermin (siehe Transkript der Ansage). Als Prüfungsaufgabe müssen sie dann auf dem Antwortbogen markieren, welche der Aussagen (a, b, c) am besten zu der Ansage passt:

Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung ist ein grundlegendes Prinzip didaktisch methodischen Handelns, denn um in bestimmten Situationen kommunikativ erfolgreich handeln zu können, müssen verschiedene Kompetenzen vorhanden sein. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es daher sein, die Kompetenzentwicklung durch einen handlungsorientierten Unterricht zu fördern. Dazu gehört dann natürlich auch, dass am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts geprüft wird, ob die Lernenden tatsächlich über die angezielten Kompetenzen verfügen. Dies kann in Form von Selbstüberprüfungsaufgaben, Testaufgaben oder auch Praxiserkundungsprojekten evaluiert werden. Wichtig ist dabei, dass

Leistungserwartungen in Form von Wissens und Kann-Beschreibungen klar formuliert sind und dadurch für die Lernenden ein hohes Maß an Transparenz hergestellt wird. So sollten sie grundsätzlich wissen, wozu sie etwas lernen und was genau mit welcher Zielsetzung evaluiert wird. Geht es z.B. um sprachliches Wissen im Hinblick auf sprachliche Handlungsfähigkeit oder primär um die sprachliche Handlungsfähigkeit selbst?

Welchen Stellenwert hat die sprachliche Korrektheit? Geht es um Notengebung oder in erster Linie um eine Rückmeldung (häufig auch als Feedback bezeichnet) von festgestellten Stärken und Schwächen? Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. Weitere Hinweise zum Kompetenzbegriff finden Sie in der Einheit 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung von Deutsch Lehren Lernen (Literaturhinweise: Ende u.a. 2013) in Kapitel 1.2 und 1.3.

Beim Prüfen und Evaluieren bedeuten Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung, dass die in der Prüfung gezeigte Leistung Rückschlüsse darauf erlaubt, wie Lernende eine Situation auch außerhalb der Prüfungssituation bewältigen. Dies heißt in der Regel, dass in einer Prüfung konkrete lebensweltliche Aufgaben zu lösen sind. Eine mündliche Prüfung kann z.B. so gestaltet werden, dass zwei Prüflinge oder auch ein Prüfling und eine Prüferin / ein Prüfer miteinander sprechen und dabei etwas aushandeln und planen müssen, z.B. die Gestaltung einer Abschiedsparty.

Kompetenzorientierung geht aber noch einen Schritt weiter. Man möchte nicht nur von der Testsituation auf relevante zielsprachliche Verwendungssituationen schließen, sondern auch wissen, welche Kompetenzen den gezeigten kommunikativen Handlungen zugrunde liegen. Man möchte also nicht nur wissen, ob die Prüflinge eine Abschiedsparty planen können, sondern ob sie auch in anderen Situationen etwas aushandeln können. Dafür müssen sie über die notwendigen argumentativen Mittel verfügen und diese gezielt einsetzen können. Und sie müssen auch in der Lage sein, sprachliche Defizite durch geeignete Strategien zu kompensieren, indem sie z .B. etwas paraphrasieren (umschreiben) oder nonverbale Mittel benutzen. Handlungs- und Kompetenzorientierung sind nicht nur Merkmale standardisierter Prüfungen, sondern diese Prinzipien sind vor allem auch dann wichtig, wenn Sie als Lehrende Prüfungen für Ihren eigenen Unterricht erstellen.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Vorlesung Nr. 3

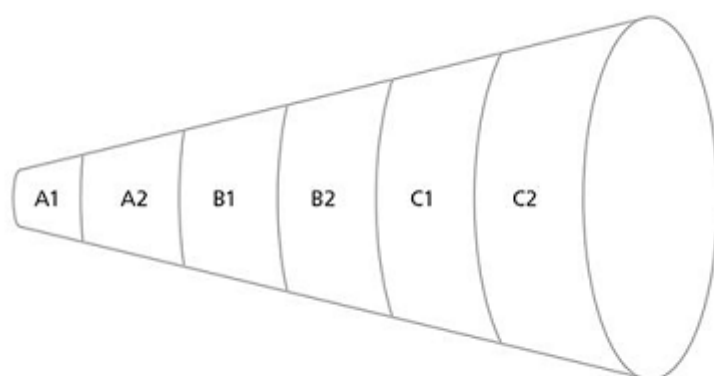
Linguistische Aspekte der Fremdsprachenlernens nach GER

Bei der Beschäftigung mit der Globalskala wird Ihnen sicherlich aufgefallen sein, dass die Kann-Aussagen, die die einzelnen Niveaus charakterisieren, sprachliche Handlungen und Kompetenzen beschreiben. Wenn heutzutage Kurse und Prüfungen angeboten werden, dann werden diese meist anhand eines GER Kompetenzniveaus unterschieden (z.B. A2-Prüfung, B1-Kurs). Das Gleiche gilt für Prüfungsleistungen: Wenn Ihre Lernenden eine B1 -Prüfung bestanden haben, dann sollten sie die Handlungen vollziehen können, die auf dieser Niveaustufe beschrieben sind. Über entsprechende Niveaustufenbeschreibungen lassen sich also Kurse und Prüfungen viel genauer und transparenter erfassen

als mit traditionellen Etiketten wie Anfänger oder Fortgeschrittene oder Bezeichnungen wie Grundstufen- Mittelstufen- oder Oberstufenprüfung.

Bei der Lektüre der Globalskala könnte der Eindruck entstehen, dass ein Kompetenzzuwachs nur in vertikaler, aufsteigender Richtung erfolgt. Die Autorinnen und Autoren des GER weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass Lernfortschritt mehr ist als das „Vorankommen auf einer vertikalen Skala“. Denn Lernende können auch Fortschritte machen, indem sie ihre Sprachkompetenzen auf einer bestimmten Stufe verbreitern und vertiefen. Die Autorinnen und Autoren des GER weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass Lernfortschritt mehr ist als das „Vorankommen auf einer vertikalen Skala“. Denn Lernende können auch Fortschritte machen, indem sie ihre Sprachkompetenzen auf einer bestimmten Stufe verbreitern und vertiefen.

Weiterhin warnen die Autoren davor, „Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren“. Erfahrungsgemäß würden viele Lernende für den Weg von A2 zu B1 doppelt so lange brauchen wie von A1 zu A2 und dann nochmals mehr als doppelt so lange von B1 zu B2. Entsprechend werden Niveauskalen zuweilen auch als eine Grafik im Eisüttenformat illustriert, d.h. als ein dreidimensionaler Konus, der nach oben breiter wird (Literaturhinweise: Europarat 2001, S. 29). Die folgende Abbildung zeigt eine entsprechende Darstellung. Dabei ist die Kompetenzstufe C2 nach oben hin offen, was andeutet, dass sich sprachliche Kompetenzen z.B. im lexikalischen Bereich lebenslang weiterentwickeln (können).



(nach: Literaturhinweise: Little/Perclová 2001, S. 37)

Die Beschreibungen auf den unteren Niveaus, die konkrete Sprachhandlungen charakterisieren, sind relativ kurzfristig erreichbare Lern- und Prüfungsziele. Die komplexen und relativ abstrakten Beschreibungen der höheren

Niveaus sind dagegen eher als breiter Rahmen für das Planen, Überwachen und Bewerten des Lernprozesses zu verstehen (Little 2009, S. 11).

In Bezug auf das Prüfen bedeutet das Eistütenformat der GER-Globalskala außerdem, dass mit steigendem Niveau auch zunehmend mehr Aufgaben benötigt werden, um Lernende einer Niveaustufe verlässlich zuzuordnen. Dies spiegelt sich auch in den häufig längeren Prüfungszeiten auf den höheren GER-Stufen bei Prüfungsanbietern wie dem Goethe-Institut wider (siehe auch die Beispiele für standardisierte Tests in Teilkapitel 3.5).

Kompetenzstandards und Curricula.

Wenn in einer Institution Vorgaben hinsichtlich zu erreichender Kompetenzen formuliert werden sollen, werden diese Vorgaben oft in Form von Standards festgelegt. Ein spezieller Typ von Standards sind Kompetenzstandards oder Leistungsstandards. Es handelt sich bei den Kompetenzstandards um fachdidaktisch begründete Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler, die in der Regel ebenfalls in Form von Kann-Beschreibungen formuliert sind. In Deutschland spricht man in diesem Zusammenhang auch von Bildungsstandards, so z.B. in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2004). Entsprechende Standards gibt es bereits seit vielen Jahren in anderen Ländern. Auch in Ihrem Land wird es möglicherweise eine ähnliche Diskussion oder sogar eine Orientierung an **Kompetenzstandards** in Prüfungskontexten geben.

Kompetenzstandards

Häufig unterscheidet man bei den Kompetenzstandards zwischen Mindest-, Regel- und Maximal- bzw. Optimalstandards. Die Mindeststandards (auch: Minimalstandards; in der Schweiz: Grundkompetenzen) beschreiben dabei die Kompetenzen, die als absolut unverzichtbar in einem bestimmten gesellschaftlichen Handlungsfeld angesehen werden. Bei den Regelstandards geht man dagegen von einem Durchschnittswert aus, der in der jeweiligen Gruppe erreicht werden soll. Maximalstandards bezeichnen schließlich Leistungserwartungen, die unter optimalen Lernvoraussetzungen erreicht werden und die die Regelstandards deutlich übertreffen. Die folgende Abbildung illustriert das Verhältnis von

Minimal-, Regel- und Maximalstandards: kompetenzorientierte Curricula und Lehrpläne

Die Einführung von Kompetenzstandards hat in vielen Ländern einen großen Einfluss auf Curricula/Lehrpläne. Es wird darin nun nicht mehr beschrieben, wie man genau vorgehen muss, um ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen, und auch die Inhalte, die vermittelt werden sollen, werden nicht mehr bis ins Detail festgelegt.

Wir geben Ihnen hier ein Beispiel für ein kompetenzorientiertes Curriculum. Es handelt sich um den Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das deutsche Auslandsschulwesen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S. 18f.). Das Beispiel bezieht sich auf die Teilkompetenz „an Gesprächen teilnehmen“ am Ende des dritten Bildungsabschnitts und damit auf das GER-Niveau B1. Die allgemeine Kann-Beschreibung, auch Deskriptor genannt, ist fett gedruckt; es folgen dann die zugehörigen Konkretisierungen, also konkrete Beispiele, die auch als Indikatoren bezeichnet werden. Für eine Evaluation kann an den konkreten Beispielen unmittelbar abgelesen werden, ob die allgemeine Kann-Beschreibung zutrifft. Die Schülerinnen und Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen und sie interessierende Sachverhalte teilnehmen und dabei ihre persönliche Meinung begründen und auf die Meinung anderer reagieren.

Vorlesung Nr. 4

Unterrichtsmodelle: Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht und Textanalyse

Modell 1

1.1 Einführung neuer Vokabeln Sozialformen: - Lehrer erklärt Vokabeln und schreibt sie an die Tafel - Lehrer erarbeitet die Erklärungen im Gespräch mit den Schülern und schreibt sie an die Tafel. Anordnung der Wörter an der Tafel: - Wortgeländer - nach grammatischen Gesichtspunkten - nach graphischen Gesichtspunkten Art der Erläuterung: Definition, Satzbeispiel, Gestik, Mimik, Vorzeigen von Gegenständen, Dreisatz (Häuser: Stadt; Bäume: Wald), Antonyme, Synonyme, Wortfamilie/-feld, (nach häuslicher Vorbereitung fragen Schüler nach unbekanntem Wörtern)

1.2 Darbietung des Textes Hörverstehen (HV) oder Leseverstehen (LV), je nach Textsorte, Inhalt, Schwierigkeit

1.3 Verständniskontrolle - mündliche Fragen Lehrer (L) - Schüler (S); S - S; S - L - Reproduktion - Multiple-Choice-Aufgaben

1.4 Gespräch über den Text Interpretationsfragen, meist vom L vorbereitet
Manchmal vorbereitende Stillarbeit und/oder Angebot von Redemitteln

1.5 Sprachübungen Isolierte Übungen zu Wortschatz- und Grammatikproblemen: Einsetzübungen, Umformungen, usw. Komplexer: Neufassung von Textabschnitten durch Änderung der Textsorte oder der Situation der Person

1.6 Aufgaben Meist Wiederholung oder Fortsetzung von 1.4 oder 1.5, d.h. Ertrag der Stunde sichern und/oder nächste vorbereiten.

Modell 2

2.1 Vorstellungen werden geweckt. Die Thematik wird angesprochen: Unterhaltung, Bilder, Textkollagen, Assoziogramme, Wortsterne, Basalttexte usw. Ziel: Erfahrungen („Vorwissen“) der Schüler zum Thema wachrufen, und damit auch Sprachmaterial

2.2 Ordnung der Begriffe und Vorstellungen Die Ergebnisse von 2.1 werden im Blick auf das spezielle Thema geordnet: Begriffspaare, Wortketten Sprachliche und inhaltliche Ergänzungen durch L

2.3 Darbietung des Textes Siehe 1.2

2.4 Auswertung des Inhalts Ss fragen nach nicht verstandenen Textpassagen, vergleichen Inhalt mit eigenen Erfahrungen und Gedanken (vgl. 2.1 und 2.2)

2.5 Umformung des Textes Zusammenfassung oder Erweiterung; Wechsel der Textsorte: Änderung eines Aspektes, der Situation oder der Person(en) Meist starke Berücksichtigung der eigenen Mitteilungsperspektive

2.6 Sprachübungen Tendenz zu natürlicher Sprachverwendung: Dialoge, Basalttexte erstellen usw.; auch isolierte Übungen zu bestimmten Strukturen oder Sprachfunktionen

2.7 Aufgaben Ertrag sichern und/oder im Thema fortschreiten, oft durch Suche nach neuem Informationsmaterial

Modell 3

3.1 Vor der Textarbeit Annäherung an den Text zum Beispiel über Aufgaben aus dem Handlungskasten.

3.2 Während der Textarbeit Bearbeitung des Textes mit Hilfe der Vorschläge aus dem Handlungskasten.

3.3 Nach der Textarbeit Aufgabenstellung in Anlehnung an die Aufgaben aus dem Handlungskasten.

Klärung der Frage, ob neben den inhaltlichen Aspekten auch spezielle sprachliche oder grammatische Probleme fokussiert werden sollten; wenn das der Fall ist, die entsprechenden Wortschatz- und Grammatikübungen lösen Nach: Bischof, u.a.: Landeskunde und Literaturdidaktik, G.I., FSE (Modell 3) Nach: K. H. Bieler, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Modell 1 und 2)

IV. AMALIY MASHG'ULOTLAR MATERIALLARI

Praktischer Unterricht № 1

Organisation der Fremdsprachenunterrichts

Der moderne DaF-Unterricht wird durch viele wichtige Prinzipien gekennzeichnet, zu denen u.a. Autonomieförderung, Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, interkulturelle Orientierung, Kompetenzorientierung, Lerneraktivierung, Lernerorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung gehören. Ein kommunikativer und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht orientiert sich vor allem am Lernenden als Individuum, an seinen Interessen und Neigungen.

Die Aufgabe des Lehrenden besteht im Wesentlichen darin, Unterrichtsszenarien

zu gestalten, in denen Lerner aktiv sind, ihren eigenen Lernprozess gestalten und

Lernstrategien anwenden, um so zu individuellen Lösungen zu gelangen. Die zu entwickelnde Lernerautonomie ist nicht nur für die Arbeit im Unterricht wichtig, sondern auch für lebenslanges Lernen. Unter dem Begriff „Lerneraktivierung“ wird der aktive Spracherwerb verstanden, der sich stark von der direktionalen Sprachvermittlung unterscheidet [2, S. 6]. Er besteht darin, dass sich Lernende aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, indem sie unter anderem sprachliche Erscheinungen untersuchen, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten selbst entdecken und häufig organisatorische und lernsteuernde Aufgaben übernehmen. Eines der

Merkmale dieses Prinzips ist auch motorische Aktivität der Lerner, wo verschiedene Sinne einbezogen werden. Es sei betont, dass für die adäquate Realisierung dieses Prinzips auch die Berücksichtigung weiterer didaktischer Prinzipien notwendig ist. Für die Umsetzung der Lerneraktivierung ist unter anderem auch die Vielfalt der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und der Arbeitsmethoden notwendig, d.h. dass der Lernprozess in wechselnden Sozialformen und mit dem Einsatz von unterschiedlichen Methoden verlaufen muss. Eine breite Methodenpalette des Lehrers ist die Voraussetzung für einen abwechslungsreichen, interessanten und aktivierenden Unterricht. Die wichtigste Folge der Umsetzung dieses Prinzips ist die veränderte Rolle der Lehrenden: Im Unterricht werden Lehrende von der Rolle des reinen Wissensvermittlers entlastet, der Schwerpunkt liegt in der Unterstützung, Beratung und Begleitung des autonomen Lernens. Dem

Lehrenden wird die Rolle des Beraters, des Helfers zugeteilt, der gemeinsam mit den Lernern eine methodische Vorgehensweise auswählt, während sich die direktionale Sprachvermittlung durch die „Besserwisser“-Position der lehrernden Person gekennzeichnet wird.

Prinzipien

Kompetenzorientierung

Kompetenzen sind die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen, um Aufgaben zu bewältigen, sowie die Bereitschaft, Probleme in unterschiedlichen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Im kompetenzorientierten Unterricht kennen die Lernenden die Lernziele, die sie erreichen sollen (Transparenz) und wissen, wozu sie etwas lernen oder sie haben über die Lernziele mitentschieden. Die Lernziele werden oft als Kann-Beschreibungen formuliert und die Lernenden sind aufgefordert, ihre Lernfortschritte bzw. ihr Wissen und Können selbst zu überprüfen. Das Prinzip der Kompetenzorientierung ist eng mit der Lernerautonomie verbunden, das heißt, dass Lernende selbst in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen zu suchen.

Erfolgsorientierung

Der Begriff Erfolg bezeichnet das Erreichen (selbst)gesetzter Ziele. Wenn ein Mensch merkt, dass seine Fähigkeiten im gleichen Maße wachsen wie die Herausforderungen, die an ihn gestellt werden, dann stellt sich ein Glücksgefühl ein. Erfolgreiches Handeln bedeutet also, dass man etwas geleistet, geschafft oder gelernt hat und dass man eigene Fortschritte sieht. Das motiviert und gibt **Selbstvertrauen**

Handlungsorientierung

Lernende sollen in der Lage sein, mit der deutschen Sprache zu handeln. Das heißt nicht nur, andere verstehen und sich verständlich machen, sondern auch Bedeutungen von Wörtern oder Gesten aushandeln, argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen ausdrücken oder auf Meinungen eingehen. Die Übungen und Aufgaben im Unterricht müssen auf diese Ziele ausgerichtet sein. So können die Lernenden mit Menschen verschiedener Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Den Lernenden sollten in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen,

in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können.

Interaktionsorientierung

Nach dem Prinzip der Interaktionsorientierung sollten Lernende im Unterricht durch Übungen und Aufgaben dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Dies kann durch Partnerübungen erfolgen, in denen man nach fehlenden Informationen fragt, oder durch Rollenspiele, in denen etwas ausgehandelt wird usw. Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft einen Raum, in dem Lernende sich als sprachlich Handelnde erfahren. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auch jenseits des Klassenzimmers oder Kursraums handlungsfähig sein werden, wenn sie mündlich, schriftlich und auch körpersprachlich (z.B. durch Mimik und Gestik) geübt haben, die Fremdsprache in vielfältigen Situationen einzusetzen. Für uns ist die Qualität der Interaktion, d.h. der sozialen Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander, und die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht entscheidend für die Qualität des Unterrichtsergebnisses.

Kontextualisierung

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Kontextualisierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten angewendet wird, die im Kurs vorbereitet und trainiert werden sollen. Es geht um ein sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen. So gestaltete Aufgaben und Übungen haben einen Sitz im Leben. Ihr Fokus liegt auf dem Inhalt und der jeweils benötigten authentischen Sprache. D.h. die Sätze, die im Unterricht produziert werden, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in ähnlichen Situationen auch außerhalb des Kurses anwendbar. Sie sollten einen hohen Grad an persönlicher Relevanz haben, d.h. die Lernenden produzieren Sätze, die etwas mit ihnen selbst zu tun haben, ihre Interessen, Erfahrung und ihr Wissen berücksichtigen. Sie sprechen somit für sich selbst.

Personalisierung

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr beziehen. Übungen und Aufgaben in Lehrwerken bringen die Lernenden häufig dazu, sich mit Lehrwerkpersonen oder -texten auseinanderzusetzen und Aussagen über diese zu formulieren, die

unter Umständen mit ihnen selbst, ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nichts zu tun haben. Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass Ihre Lernenden auch die dabei gebrauchten Inhalte, Strukturen oder den Wortschatz schnell wieder vergessen haben. Das liegt daran, dass unser Gehirn Sätzen, die für uns keine Bedeutung haben, auch keine Aufmerksamkeit schenkt. Sie werden gar nicht oder nur oberflächlich verarbeitet, bleiben also nicht im Gedächtnis und können auch später nicht mehr abgerufen werden. Anders sieht es mit Übungen aus, in denen es um für uns selbst interessante Inhalte geht. Übungen brauchen einen persönlichen Bezug.

Handlungsorientierung

Der Deutschunterricht verfolgt das Ziel, die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern; deshalb ist Handlungsorientierung ein vorrangiges Prinzip der Unterrichtsgestaltung.

Unter handlungsorientiertem Deutschunterricht versteht man insbesondere, dass die Lernenden „sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertraute Themen“ (LP 2008: 77) oder sich „in Alltagssituationen und in ihrer Lebenswelt“ (LP 2008: 73) auf Deutsch mitteilen können. Folglich geht es „um fremdsprachliches Handeln, das ein Ergebnis zum Ziel hat und zwar ein für die Lernenden (im Moment) relevantes“ (Schmid-Schönbein 1998: 118). Es steht also nicht das Einüben einer Phrase im Vordergrund, sondern beispielsweise „die sprachliche Handlungsfähigkeit für die Situation, um etwas bitten zu wollen“ (ebd.). Damit Kinder lernen, in der neuen Sprache handeln zu können, z.B. einen Wunsch äußern, nach dem Weg fragen, eine Auskunft erteilen oder Essen bestellen, schafft der Unterricht Situationen und Aufgaben, die für die Kinder bedeutsam, herausfordernd und motivierend (Börner 2012: 35) sind und mit Hilfe des Deutschen bewältigt werden können. Sprachliches Handeln wird für die Kinder durch echte kommunikative und authentische Sprechansätze oder mit Hilfe des Storytelling oder einer Storyline erfahrbar (Rohde 2012: 37f.). Die Lernenden werden ermutigt, die neue Sprache auszuprobieren, auch wenn ihre Möglichkeiten sich zu verständigen anfangs noch eingeschränkt sind. Damit sie dies leisten können, muss ihre Fähigkeit, selbstständig handeln und lernen zu können, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Lernerorientierung – selbstbestimmtes Lernen

Ein auf Lernerorientierung beruhender Unterricht stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Geschehens, nimmt sie mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen,

Vorkenntnissen und Interessen wahr und holt sie da ab, wo sie stehen. Vor allem im Anfangsunterricht fällt es vielen Lernenden noch schwer sich über eine längere Zeitspanne hinweg auf eine Sache zu konzentrieren. Darum ist der Unterricht durch häufige Phasenwechsel und gelegentliche Bewegungspausen gekennzeichnet. Auch das Sprechtempo passt die Lehrperson an die Lerngruppe an und nutzt Mimik und Gestik, aber auch andere Visualisierungen, um Verstehen zu unterstützen. Der Lerninhalt bezieht sich auf möglichst Konkretes, auf das man deuten oder mit dem man hantieren kann. Die Lernenden gewöhnen sich meist schnell an den einsprachigen Unterricht und die Aufgaben werden zunehmend komplexer. Der Unterricht orientiert sich von Anfang an an den Interessen der Lernenden.

Praktischer Unterricht № 2

Prüfen/Testen

In der Fachliteratur, aber auch in der Praxis, werden die Begriffe Prüfen und Testen zum Teil synonym, zum Teil aber auch unterschiedlich verwendet. Ein gemeinsames Merkmal ist: Die Prüflinge werden durch eine klare und eindeutige Aufgabenstellung zu Handlungen bzw. Reaktionen veranlasst. Sie sollen z.B. dazu gebracht werden, einen Text so weit zu verstehen, dass sie auf bestimmte Fragen die vom Aufgabensteller gewünschten Informationen geben können; oder sie sollen z.B. gesteuert durch Vorgaben wie Bilder, Grafiken oder kurze Texte einen eigenen Text verfassen. Vor allem dann, wenn es um die Vergabe von Zertifikaten geht, wird eher von Prüfen und Prüfung gesprochen als von Testen und Test. Allerdings gibt es namhafte Prüfungen wie den TestDaF, die wiederum mit dem Terminus Test verbunden sind. Wir möchten uns nicht mit einer für die Praxis wenig fruchtbaren Begriffsdiskussion aufhalten; deswegen haben wir uns zur Vereinfachung in dieser Einheit entschieden, nicht zwischen Prüfung und Test zu unterscheiden und vorzugsweise den Begriff Prüfung zu verwenden.

Evaluation /Evaluieren

Die Begriffe Evaluieren und Evaluation werden ebenfalls mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Wir werden in dieser Einheit von einem weiten Verständnis von Evaluation /Evaluieren ausgehen. Danach ist Evaluation/Evaluieren auch im Sinne des englischen Begriffs assessment zu verstehen. Evaluation ist damit ein Oberbegriff zu Prüfen und Testen und bezieht sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie (informelle) Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel. Entsprechend dieser weiten Definition liegt eine

Evaluation sprachlicher Kompetenzen und Kenntnisse bereits dann vor, wenn Lehrende, Lernende selbst oder auch andere Lernende eine Bewertung sprachlicher Kompetenzen vornehmen.

Praktischer Unterricht № 3

Der Anfang des XXI Jahrhunderts zeichnet sich durch die pragmatische Einstellung zu den Herausforderungen der Gegenwart in verschiedenen Lebensbereichen aus. Das findet seinen Ausdruck auch in der Linguistik als Teilbereich der geisteswissenschaftlichen Fächer, wo sich linguistische und soziale Fragen nicht selten überqueren. Die Wörterbücher, die Lehrbücher, die Übersetzungen, Handbücher – das ist kurze Liste der Ergebnisse linguistischer Forschungen in der Praxis. Dabei kommt dem Sprachunterricht besondere Bedeutung. Die Rolle der Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremd und Zweitsprache ist in der Vergangenheit durchaus kontrovers diskutiert worden.

Unstrittig ist, dass es eine eigenständige Perspektive im Fach Deutsch als Fremdsprache auf den Gegenstand Sprache gibt, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven etwa der (muttersprachlichen) germanistischen Linguistik oder auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet: Die deutsche Sprache wird aus der Perspektive von Lernerinnen und Lernern betrachtet und entsprechend untersucht und beschrieben, die Deutsch als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben.

Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa eine muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen, dass Fragen der Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberücksichtigt werden müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass der Gegenstand Sprache umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen untersucht werden muss. Natürlich teilt die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache trotzdem prinzipiell den Gegenstandsbereich mit der germanistischen Linguistik, und natürlich sind viele Forschungsfragen, Methoden und Ergebnisse der germanistischen Linguistik für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache von großer Relevanz.

Eine klare Grenzziehung ist auch häufig nicht möglich oder sinnvoll: So entstand etwa die Textgrammatik der deutschen Sprache von Harald Weinrich und Mitarbeiterinnen im Kontext der DaF-Forschung und berücksichtigt prinzipiell auch die nicht-muttersprachliche Lernerperspektive Linguistische Gegenstände(etwa durch die Explizitheit der Darstellung und den Versuch, grammatische Phänomene möglichst anschaulich und in textuellen Zusammenhängen darzustellen), sie ist aber ähnlich wie dies auch für die Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht gilt (Helbig und Buscha, letzte Auflage 2001) durchaus in verschiedenen Kontexten einsetzbar und wird weit über das Fach Deutsch als Fremdsprache hinaus rezipiert. Gemeinsame Interessen gibt es im Bereich des Sprachvergleichs auch zwischen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und einer typologisch orientierten Sprachwissenschaft oder etwa den Übersetzungswissenschaften, sofern hier das Deutsche mit betrachtet wird

Wenn die Linguistik als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache beschreiben muss, was vermittelt bzw. erworben wird, dann rücken neben den traditionellen (und nach wie vor zentralen) Feldern der Sprachbeschreibung auch Fragen nach der Handlungsqualität der Sprache, der Musterhaftigkeit in Text und Diskurs, der sozialen, regionalen/nationalen und situativen Variation mit in den Blick. Dies ist zum einen deswegen wichtig, als die Ausweitung vergleichender Untersuchungen auf den Text- und Diskursbereich und verschiedene Sprachverwendungsbereiche in den letzten Jahrzehnten deutlich gemacht haben, dass hier gewichtige Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften bestehen, die von hoher Relevanz für die Lernenden sind. Zum anderen hat sich gezeigt, dass die Funktion vieler sprachlicher Mittel auch im Sprachvergleich erst durch die Einbeziehung der Text- und Diskursebene und der Handlungsqualität von Sprache deutlich wird. Nicht zuletzt ist auch die Untersuchung interkultureller Kommunikation erst auf der Basis einer umfassenderen Perspektive auf den Gegenstandsbereich Sprache möglich. Dabei wird die Grenze zwischen dem „Sprachsystem“ als Kernbereich der Linguistik und der Kommunikation bzw. der Sprachverwendung als Anwendungsbereich häufig nicht mehr so strikt gesehen. Die Beschreibung des Gegenstands Sprache in einem weiten Sinne ist für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung, und zwar unabhängig davon, wie man die Rolle expliziter Grammatikvermittlung oder Kognitivierung von grammatischen Regeln im Fremdsprachenunterricht beurteilt. Linguistische Grundlagen benötigen alle Akteure im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die mit der Formulierung von Lernzielen, der

Auswahl von Lernstoff, der Auswahl bzw. Entwicklung von Curricula und Lernmaterialien, der Lernberatung und dem Unterrichtsprozess selbst zu tun haben, die die Qualität von Lerneräußerungen einschätzen und Leistungen messen wollen unabhängig davon, ob sie dieses linguistische Wissen selbst im Unterricht oder in den Lernmaterialien thematisieren, daraus etwa auch Regeln für die Hand der Lernenden ableiten oder aber mit ihrem linguistischen Wissen Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sozusagen im Hintergrund bleiben.

Man kann argumentieren, dass gerade kommunikative und konstruktivistisch-individualisierende Ansätze im Fremdsprachenunterricht fundierte, DaF-bezogene Kenntnisse im Bereich der Linguistik bei den Akteurinnen und Akteuren noch wichtiger haben werden lassen, da die Vorgaben und Handreichungen einer festen grammatischen Progression in Lehrwerken vielfach fehlen und etwa Lehrende nun stärker auf sich selbst gestellt sind, wenn sie sprachbezogen kompetent handeln wollen. Dies gilt es bei der Lehrerausbildung und bei der Konzipierung von Studiengängen zu berücksichtigen. Wie dies oben bereits angeklungen ist, spielt der Sprachvergleich eine wichtige Rolle für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dies ist schon dadurch begründet, dass die Fremdperspektive konstitutiv für das Fach ist und somit auch die Beschreibung der deutschen Sprache auf der Folie anderer Sprachen und Typen von Sprachen erfolgen muss. Dadurch treten zum einen Spezifika des Deutschen besonders deutlich zutage, im Bereich der Morphosyntax und Lexikologie etwa die Verb- bzw. Satzklammer sowie der Ausbau von „zweiteiligen Verben“, die Wortstellungsregeln des Deutschen im Allgemeinen, der spezifische Ausbau und die funktionale Nutzung der Nominalphrase und der nominalen Wortbildung im Deutschen, die komplexen Verwendungsregeln des deutschen Adjektivs in attributiver, prädikativer und adverbialer Funktion, das System der deutschen Modalverben, die Modalpartikel, aber auch phraseologische und idiomatische Phänomene und Routineformeln und Routineformulierungen etwa im Wissenschaftsdeutschen. Im Bereich der Phonetik und Phonologie stand der Nutzen der kontrastiven Analyse nie in Frage; ähnlich wie das für andere Bereiche der linguistischen Analyse gilt, sind aber auch hier diskursiv-sprechwissenschaftliche und rhetorische Aspekte immer mehr in den Blick gerückt. Insgesamt ist festzustellen, dass der Text- und Diskursbereich in den letzten Jahren immer stärker auch aus vergleichender Perspektive zum Untersuchungsgegenstand geworden ist, wobei wichtige Impulse aus Kontexten der Sprachvermittlung gegeben wurden (etwa dem Bereich des

Deutschen als Wissenschaftssprache. Natürlich wird die Rolle des Sprachvergleichs als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache auch heute nicht immer einheitlich bewertet.

Unstrittig ist aber, dass die Muttersprache(n) und alle weiteren erworbenen Sprachen auch eine wichtige Rolle beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch spielen, auch wenn sie nicht monokausal für die Erklärung lernersprachlicher Phänomene herangezogen werden können: So zeigen etwa empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen, in denen auf Bewusstmachung von zielsprachigen Besonderheiten ganz verzichtet und allein auf den natürlichen Erwerb vertraut wurde, dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden. Dabei wurde auch die Rolle der Muttersprache(n) und der Bewusstheit bzw. der Sprachaufmerksamkeit wieder neu bewertet. Daneben haben viele wichtige Fragestellungen und Forschungsfelder des Faches eine substantiell linguistische Dimension.

Die Untersuchung von Prozessen des Spracherwerbs und möglicher Erwerbsreihenfolgen etwa orientiert sich an bestimmten linguistischen Modellierungen, vgl. z. B. die aktuelle Diskussion zwischen Vertretern des Wörterund-Regeln-Ansatzes, die von einer strikten Modularität der menschlichen Sprachverarbeitungs kompetenz ausgehen auf der einen Seite, Verfechtern eines stärker holistisch-kognitiven Konstruktionsgrammatik-Ansatzes auf der anderen Seite, die Spracherwerb als kontextuell gesteuerten Erwerb von unterschiedlich komplexen und abstrakten sprachlichen Mustern beschreiben. Solche Annahmen spielen für viele andere Bereiche des Faches eine wichtige Rolle. So versuchen auch Sprachniveau-Beschreibungen auf der Basis bestimmter linguistischer Vorannahmen die Beherrschung von sprachlichen Strukturen und Mitteln mit verschiedenen Skalierungen zu verbinden (etwa die Skalierungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen). Auch hier wird deutlich, von welcher großer Bedeutung die sprachwissenschaftliche Dimension des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Wie dieser Abriss deutlich macht, hat die linguistische Forschung und Praxis im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zwar durchaus eigenständige Perspektiven und Fragestellungen, sie verbindet sich aber auch bzw. überschneidet sich in ihren Fragestellungen mit Nachbardisziplinen bzw. verwandten Fächern. Neben der germanistischen Linguistik, mit der sie in engem Austausch steht, gehören dazu die Psycholinguistik, die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, die Vergleichende Sprachwissenschaft, die

Lernersprachenforschung, die Sprachlehrforschung, die Didaktik/Methodik, die Testforschung sowie die Kulturstudien- und Landeskundeforschung (mit der es gerade im Bereich der Erforschung von Text und Diskurs enge Berührungsflächen gibt).

Praktischer Unterricht № 4-5

Allgemeines zur Texterstellung

Die Texterstellung beschreibt einen komplexen Prozess, der sich in viele kleinere Teilprozessschritte zerlegen lässt. Je nach Textart weichen die erforderlichen Arbeitsschritte erheblich voneinander ab und bestimmen damit maßgeblich die zeitliche Komponente des Texterstellungsprozesses. Eine professionelle Textagentur kann einen wertvollen Beitrag bei der Texterstellung leisten.

Diese nachfolgenden Ausführungen widmen sich der Texterstellung von Webtexten (Unique Content). Das tiefere Verständnis hilft auch Unternehmen und Personen, die Content kaufen möchten.

Prozess der Texterstellung

Die Texterstellung wird dabei zunehmend technisiert. Es wird ein starres Korsett geschnürt, welches den Rahmen, in dem sich der Texter »kreativ« bewegen kann, stark einengt.

Die Texterstellung lässt sich in fünf Schritte unterteilen:

1. Die Themenfindung

Im ersten Schritt sind relevante Themen, zu denen Texte erstellt werden sollen, zu identifizieren. Dies wird zunehmend zu einer wahren Herausforderung, insbesondere dann, wenn zum betreffenden Themenkomplex bereits viel geschrieben wurde.

Zur Konkretisierung eines Themas eignen sich die Methoden:

- Brainstorming in einer kleineren Personengruppe
- Die Arbeit mit Synonym-Datenbanken
- Die Verwendung der Google-Suggest-Funktion

Hilfreich kann auch die Formulierung von Fragestellungen sein, um das Thema aus einem weiteren Blickwinkel zu betrachten und dadurch vollkommen neue Aspekte für die Textgestaltung zu gewinnen.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

1- Keys

1. Fallanalyse: Misshandlung

Max ist 14. Er geht gerne aus und trinkt in seiner Clique Alkohol. Letztes Mal, als Max verspätet und betrunken heimkam, war es seinen Eltern wieder einmal zu viel! Sein Vater schlug auf ihn ein. Dein Freund Max erzählt dir von diesem Vorfall ziemlich empört und aufgebracht. Er spricht sogar von Misshandlung. Zugleich bittet er dich, niemandem davon zu erzählen!

Wie reagierst du als seine Vertraute bzw. sein Vertrauter darauf? Was rätst du ihm?

2- Keys

2. Fallanalyse: Suizid

Du gehst am Wochenende in ein Lokal und lernst eine gleichaltrige Schülerin bzw. einen gleichaltrigen Schüler kennen. Im Laufe des Gesprächs klagt sie bzw. er darüber, dass ihr bzw. sein Leben keinen Sinn mehr hätte und dass es besser wäre zu sterben. Sie bzw. er deutet an, dass sie bzw. er Suizid begehen möchte.

Welche Möglichkeiten siehst du, auf die Suizidandrohung zu reagieren? Welche Hilfe könntest du organisieren? Bist du nach dem Gespräch für die Schülerin bzw. den Schüler verantwortlich?

3- Keys

Rollenspielkärtchen

„Pause“

Die vier Jungen Thomas (13), Emre (12), Alexander (14) und Stefan (12) gehen häufig in der Pause auf die Jungentoilette um zu rauchen. Thomas will da nicht mehr mitgehen, da er auch nicht mehr rauchen will, möchte aber gleichzeitig in der Clique bleiben. Am Dienstag in der ersten Pause geht die Clique wieder hinunter zum Rauchen. Thomas sagt: „Ich will nicht mit. Ich habe keine Lust zu rauchen“. Emre fragt: „Warum denn heute nicht? Du rauchst doch sonst auch.“ Die anderen gucken ihn groß an und Emre sagt: „Alles klar, du Muttersöhnchen, warum gehst du dann nicht gleich zu Mama und heulst ein bisschen. Hör zu, Thomas, wir wollen keine uncoolen Typen wie dich bei uns

haben. Also was ist jetzt, willst du zu Mama, oder kommst du jetzt mit uns?“ „Rauch doch eine mit!“ Eva (13 J.) und Katja (15 J.) sind Freundinnen. Katja hat kürzlich mit dem Rauchen angefangen und will, dass auch Eva damit anfängt. Die will nicht rauchen, aber mit Katja befreundet bleiben. Katja und Eva verbringen den Nachmittag zusammen bei Katja. Ihre Eltern kommen erst abends nach Hause. Während die beiden in Katjas Zimmer Viva gucken, holt Katja Zigaretten aus ihrem Schrank und sagt: „Ich glaub, ich muss erst mal eine rauchen. Los, Eva, nun rauch endlich mal eine mit! Du bist doch wohl nicht feige, oder?“

Im Bus

Aylin fährt immer mit dem Bus von der Schule nach Hause. Meistens ist es sehr voll. Neuerdings steigt immer eine große Gruppe von Jugendlichen dazu, Jungen und Mädchen so um die 16 Jahre alt. Sie kennen sich alle untereinander, sind total cool und reißen einen Spruch nach dem anderen. Das wäre ja alles noch okay. Aber ein paar Jungen machen sich total breit. Aylin rückte in die letzte Ecke vom Bus. So kam sie kam neulich nicht an die rechtzeitig Ausgangstür. Sie versäumt ihre Station, wo sie aussteigen wollte, und musste den ganzen Weg zurück laufen.

Der besetzte Platz

Lena fährt allein mit dem Zug zu ihrer Oma. Das hat sie schon einige Male gemacht und eigentlich ist es auch kein Problem für sie. Die Fahrkarte und die Platzreservierung hat ihre Mutter ihr besorgt. Lena kennt sich gut aus und weiß, wie man den richtigen reservierten Platz findet. Aber heute sitzt eine Frau, nicht sehr alt, auf Lena reserviertem Platz und will diesen nicht verlassen. Sie sagt: „Du bist noch jung. Du kannst ruhig stehen.“ Der Zug ist sehr voll. Lena ist nach einem langen Schultag sehr müde. Sie hat eine schwere Tasche dabei und den reservierten Platz hat sie schließlich bezahlt. Ein rauchender Vater Nächste Woche findet ein Handballturnier statt, zu dem Thomas und einige Freunde unbedingt gehen wollen. Aber es ist weiter weg, öffentliche Verkehrsmittel sind total umständlich. Als sich der Vater eines Freundes bereit erklärt, die ganze Gruppe in seinem kleinen VW-Bus dorthin zu fahren, sind Thomas und seine Freunde begeistert. Kaum sind sie im Auto, steckt sich der Vater eine Zigarette an. Die Luft ist zum Schneiden. Der Vater raucht eine nach der anderen. Thomas ist schon total übel.

VI. GLOSSARIY

Termin	O‘zbek tilidagi sharhi	Nemis tilidagi sharhi
Methodik	biror ishni maqsadga muvofiq o‘tkazish yo‘llari.	die Wissenschaft von den Methoden, die in einem bestimmten Bereich angewandt werden
Methode	grekcha so‘z bo‘lib, yo‘l, axloq, usul deganidir. Tabiyat va ijtimoiy hayot xodisalarini bilishni tadqiq qilish usuli	die Art und Weise, in der man etwas tut, <i>besonders</i> um sein Ziel zu erreichen = Verfahren
Zusatzmaterial	O‘quv mashg‘ulotlarida darslikdan tashqari qo‘llanishi mumkin bo‘lgan barcha materiallar to‘plamini nazarda tutadi.	In einem weiten Sinn bezieht sich der Begriff Zusatzmaterial auf alles, was im Unterricht zusätzlich zur Arbeit mit dem Lehrwerk verwendet wird. Meist bezieht sich der Terminus Zusatzmaterial jedoch auf Lernmaterial, das selbst unter didaktischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde.
Zielgruppe	Ushbu atama nemis tili o‘rganuvchilariga nisbatan ishlatiladi va darslikdagi materiallar til o‘rganuvchilarning ma‘lum guruxiga mo‘ljallanganligini	Bezeichnung für eine Gruppe von Deutschlernerinnen und -lernern. Mit diesem Begriff wird festgehalten, dass sich z.B. Lehrwerke auf

	ko'rsatadi..	bestimmte Gruppen von Lernenden mit spezifischen Lernbedürfnissen beziehen.
Reihenübung	O'quv mashg'ulotlarida qo'llanishi mumkin bo'lgan mashq shakli. O'quvchilar biror mashqni ketma ket bajarishlari, kim bajarishi esa ular tomonidan belgilanishini nazarda tutadi.	Arbeitsform, in der Lernende nacheinander dieselbe Übung machen, wobei die Lernenden selbst entscheiden, wer als nächste/r an der Reihe ist, z.B. durch Werfen eines Balls.
Projekt	Loyixa ishi; aniq maqsad vazifa sifatida belgilanadi; loyixani kichik guruxlarda bajarish etaplari belgilanadi, o'quvchiga mustaqil xarakter qilish imkonini beradi, va oxirgi natija taqdim etilishi va muxokama qilinishini nazarda tutadi.	Ein Projekt ist die Bearbeitung einer -> komplexen Lernaufgabe. Projekte sind gekennzeichnet durch ein konkretes Ziel, das als Aufgabe formuliert ist, durch eine gemeinsame Planung der Bearbeitung der Aufgabe in kleinen Schritten und in Arbeitsgruppen, durch eine weitestgehende selbstständige Bearbeitung/Recherche durch die Lernenden, durch einen Bezug zur Welt außerhalb des Klassenzimmers und durch eine anschauliche

		Präsentation der Projektergebnisse.
Lernende <i>der</i>	tinglovchi, ya'ni, o'quv muassasalarida mashg'ulotlarga qatnashuvchilar.	jemand, der etwas lernt
Kriterium <i>das</i>	taqqoslash yoki baxolash uchun o'lchov.	ein Merkmal, nach dem man eine Frage entscheidet oder etwas beurteilt
Kognition <i>die</i>	ob'ektiv borliqning ongda aks ettirishning oliy shakli, huquqiy bilimlar hosil qilish jarayoni	der Prozess der Wahrnehmung der objektiver Wirklichkeit
Interaktiver Prozess	ta'lim beruvchi va ta'lim oluvchi o'zaro faol ishtirok etadigan mashg'ulot	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Integration <i>die</i>	chambarchas bog'liq, butun, yagona, cheksiz kichik qismlarning yig'indisi	das Eingliedern; das Eingebundensein in eine Gemeinschaft
Innovation <i>die</i>	yangilanishni, o'zgarishni amalga joriy qilish, kiritish jarayoni va faoliyati	<i>geschr</i> ; etwas ganz Neues oder eine Reform
Hochschulbildung <i>die</i>	malakali mutaxassislar tayyorlashni ta'minlaydigan ta'lim	das (durch Erziehung) erworbene Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten
Fertigkeit <i>die</i>	shaxsning ma'lum kasbga yaroqlilik, tayyorlik darajasi, shu kasbda ishlay olish	<i>nur Sg</i> ; die Fähigkeit, etwas Bestimmtes gut und rasch tun zu Können; <i>nur Pl</i> ; die

	uchun zaruriy bilim, ko'nikmalar yig'indisi.	Fähigkeiten und speziellen Kenntnisse, die man <i>besonders</i> für einen Beruf braucht
CEFR	Bilimni baholashning Umumevropa tizimi	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden. Die meisten Lehrwerke, Tests und Portfolios orientieren sich am GER.
Bildungsverfahren	belgilangan vazifa bo'yicha ta'lim beruvchi va ta'lim oluvchining bir biri bilan bog'liq faoliyatini tartiblashgan usuli.	die Art und Weise, wie etwas gemacht wird = <i>Bildungsmethode</i>
Bildung die	ta'lim oluvchiga maxsus tayyorgarlikka ega mutaxassislar yordamida bilim berish va ularda ko'nikma va malakalar shakllantirish jarayoni bo'lib, kishining shaxs sifatida hayotga va mehnatga ongli ravishda tayyorlash vositasi	das (durch Erziehung) erworbene Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten (auch was soziale Normen betrifft); der Prozess, bei dem ein Mensch (durch Erziehung und Ausbildung) Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten erwirbt

<p>Bewertung <i>die</i></p>	<p>ta'lim tizimida o'quvchilarning bilimni o'zlashtirish ahloqi yoki ma'lum yutuqqa erishish darajasiga qarab qo'yiladigan ball</p>	<p>die Punkte fuer die Auswertung von den Lernenden angeeigneten Kenntnissen</p>
<p>ausbilden</p>	<p>ta'lim oluvchining intellektual salohiyatini yuksaltirishga qaratilgan pedagogik faoliyat bo'lib, insonni aqliy faoliyatini rivojlantirish jarayonidir.</p>	<p>(jemanden) in einem Beruf unterrichten; eine Fähigkeit trainieren oder schulen</p>