

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

**ОЛИЙ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ПЕДАГОГ ВА РАҲБАР КАДРЛАРИНИ ҚАЙТА
ТАЙЁРЛАШ ВА УЛАРНИНГ МАЛАКАСИНИ ОШИРИШНИ ТАШКИЛ ЭТИШ
БОШ ИЛМИЙ - МЕТОДИК МАРКАЗИ**

**ЎзДЖТУ ҳузуридаги чет тилларни ўқитишнинг
ИННОВАЦИЯВИЙ МЕТОДИКАЛАРИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ
РЕСПУБЛИКА ИЛМИЙ-АМАЛИЙ МАРКАЗИ**

ФИЛОЛОГИЯ ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: НЕМИС ТИЛИ

**ЎҚУВ ЖАРАЁНИНИ РЕЖАЛАШТИРИШ,
БАҲОЛАШ МЕТОДЛАРИ
ВА ФИДБЕК МЕХАНИЗМЛАРИ**

**модулибўйича
Ў Қ У В – У С Л У Б И Й М А Ж М У А**

Тошкент – 2016

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

**ОЛИЙ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ПЕДАГОГ ВА РАЎБАР КАДРЛАРИНИ ҚАЙТА ТАЙЁРЛАШ ВА
УЛАРНИНГ МАЛАКАСИНИ ОШИРИШНИ ТАШКИЛ ЭТИШ БОШ ИЛМИЙ - МЕТОДИК
МАРКАЗИ**

**ЎЗБЕКИСТОН ДАВЛАТ ЖАҲОН ТИЛЛАРИ УНИВЕРСИТЕТИ ҲУЗУРИДАГИ
ЧЕТ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШНИНГ ИННОВАЦИЯВИЙ МЕТОДИКАЛАРИНИ
РИВОЖЛАНТИРИШ РЕСПУБЛИКА
ИЛМИЙ-АМАЛИЙ МАРКАЗИ**

ФИЛОЛОГИЯ ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: НЕМИС ТИЛИ

**ЎҚУВ ЖАРАЁНИНИ РЕЖАЛАШТИРИШ,
БАҲОЛАШ МЕТОДЛАРИ
ВА ФИДБЕК МЕХАНИЗМЛАРИ**

модули бўйича

Ў Қ У В – У С Л У Б И Й М А Ж М У А

Тошкент-2016

Мазкур ўқув-услубий мажмуа Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2016 йил 6 апрелдаги 137-сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур асосида тайёрланди.

Тузувчи: Р.Бегматова - ЎзДЖТУ Немис тили назарияси ва амалиёти кафедраси катта ўқитувчи

Такризчилар: Симон Кретчмер-Германия, Майнц университети
Ю.Исмоилов - ЎзДЖТУ Немис тили назарияси ва амалиёти кафедраси доценти ф.ф.н.

*Ўқув -услубий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2016 йил _____ даги
____-сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.*

МУНДАРИЖА

I. ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	11
III. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	16
IV. КЕЙСЛАР БАНКИ.....	48
V. МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ	50
VI. ГЛОССАРИЙ.....	51
VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	53

I. ИШЧИ ДАСТУР

КИРИШ

Замонавий талаблар асосида қайта тайёрлаш ва малака ошириш жараёнларининг мазмунини такомиллаштириш ҳамда олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касбий компетентлигини мунтазам ошириб боришга қратилган мазкур ўқув дастури Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида” ги ПФ-4732-сон Фармонидаги устувор йўналишлар мазмуни ҳамда Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2016 йил 6 апрелдаги 137-сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур асосида тайёрланди.

Мазкур дастурда Европа Кенгашининг “Чет тилини эгаллаш умумевропа компетенциялари: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш” тўғрисидаги умумэътироф этилган халқаро меъёрлари (CEFR–Common European Framework of Reference) ва Ўзбекистон Республикасининг узлуксиз таълим тизимида чет тилларни ўрганишга қўйиладиган талаблар эътиборга олинди. Унда чет тилини ўқитишга ихтисослашган таълим йўналишлари битирувчилари олий таълим муассасасидаги тўрт йиллик таҳсиллари ниҳоясида ўрганган чет тили бўйича C1 даражани эгаллашлари минимум сифатида белгилаб қўйилган.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” **модулининг мақсад:** педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малака ошириш курси тингловчиларини Умумевропа тизими даражаларидан самарали фойдаланиш, чет тили ўқитувчилари ва ўқувчиларига, ҳамда чет тилидан билим даражасини баҳолаш муаммолари билан шуғулланувчиларга ёрдам бериш, барча европа тиллари учун қабул қилинган ўқитиш ва баҳолаш методикасини тақдим этиш.

Модулининг вазифалари: Вазифаси билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш; CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилишга оид кўникмаларни шакллантириш; тилни эгаллаш даражаси ва натижаларни баҳолашни ўргатиш.

Модул бўйича тингловчиларнинг билими, кўникмаси, малакаси ва компетенцияларига қўйиладиган талаблар

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш;
- CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилиш, жорий қилишдаги муаммолар ва уларни ҳал этиш йўллари;
- тилни эгаллаш даражаси тизими, умумий шкаласи ва натижаларни баҳолаш;
- ўқитишнинг асосий кўникмалари: ўқиб тушуниш, ёзиш, тинглаб тушуниш ва гапириш;
- дарсни амалий ташкилий масалаларини уйда пухта ҳал қилиш фидбек механизмнинг асоси эканлиги бўйича **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- Дарсни янгича яъни ноанъанавий равишда режалашни тартибини эгаллаши;
- Янги инновацион талабларга риоя қилиши;
- Интерфаол технологияларни жалб қилган ҳолда дарсни режалаштириши;
- ўқув материалларини яратиш учун мақсад, вазифа ва кутилаётган натижаларини тўғри белгилай олиш;
- интерфаол методларни мақсадли танлаш ва фойдаланиш;
- интерфаол методлардан фойдаланиш **кўникма ва малакаларини** эгаллаши лозим.

Тингловчи:

- замонавий талаблардан келиб чиққан ҳолатда иш тутиши;
- венн диаграммаси, инсерт, зинама-зина сингари график органайзерларни атрофлича жалб этиши;
- коммуникативликни ва мустақил фаолиятни ташкил этиш **компетенцияларни** эгаллаши лозим.

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” курси амалий машғулотлар шаклида олиб борилади.

Курсни ўқитиш жараёнида тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

Амалий машғулотлар замонавий таълим услублари ва инновацион технологияларга асосланган ҳолда ўтказилади. Бундан ташқари, мустақил ҳолда ўқув ва илмий адабиётлардан, электрон ресурслардан, тарқатма материаллардан фойдаланиш тавсия этилади.

Курсни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, ахборот-коммуникация технологиялари қўлланилиши назарда тутилган:

- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- Ispring программаси ёрдамида тузилган интерактив тестлардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

Модул мазмуни ўқув режадаги “Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабридаги “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора тадбирлари тўғрисида” ПҚ-1875-сонли Қароридан келиб чиқадиган вазифалар”, “Тестология асослари”, “Интеграллашган тил кўникмаларини ривожлантириш” ўқув модуллари билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали чет тили ўқитувчиларининг халқаро стандартлар, хусусан, CEFR тизими (Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими) ва CEFR турли мамлакатлар ёки бир мамлакатдаги турли университетлар, коллежлар ва мактабларидаги ўқув дастурлари, мутахассисларнинг тайёргарлик даражаси ва баҳолаш тизимларини қиёслашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти:

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкلامаси, соат						
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси					Мустақил таълим
			жами	жумладан				
				Назай	Амалий	машғуллот	Кўчма	
1.	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen	2	2		2			
2.	Anforderungen an den Unterricht Deutsch als Fremdsprache	2	2		2			
3.	Grundlagen für die Unterrichtsplanung und – durchführung nach GER	2	2		2			
4.	Prinzipien für die Unterrichtsdurchführung	2	2		2			
5.	Aufbau von Unterrichtsentwürfen in Langform	4	2		2		2	
6.	Die Prinzipien der Bewertung	2	2		2			
7.	Typen der Beurteilung und Bewertung	2	2		2			
8.	Bewertung von Prozessen, hier: Lerntagebuch	2	2		2			
9.	Produktionsorientierte Methoden beim Planen des Unterrichts	2	2		2			
10.	Beurteilung von Projektarbeiten	2	2		2			

11.	Feedback und seine Abarten	2	2		2		
12.	Portfolio und Feedback	4	2		2		2
	Жами:	28	24		24		4

DER INHALT DES PRAKTISCHEN UNTERRICHTS

1- Thema. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen

Билимни баҳолашнинг умумевропа тизими (Common European Framework of Reference, CEFR): ўрганиш, ўқитиш, баҳолаш, бу – хорижий тилларда билим даражасини аниқлаш тизими бўлиб, европа иттифоқида тил кўникмаларини баҳолашнинг миллий тизимини яратиш мақсадида CEFRда фойдаланишни тавсия қилинди.

2- Thema. Anforderungen an den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Билимни баҳолашнинг умумевропа тизими (Common European Framework of Reference, CEFR): ўрганиш, ўқитиш, баҳолаш, бу – хорижий тилларда билим даражасини аниқлаш тизими бўлиб, европа иттифоқида тил кўникмаларини баҳолашнинг миллий тизимини яратиш мақсадида CEFRда фойдаланишни тавсия қилинди.

3- Thema. Grundlagen für die Unterrichtsplanung und –durchführung nach GER

“Чет тиллар учун халқаро стандартлар” тилнинг эгалланганлик даражасидаги таснифларга тегишли бўлиши мумкин. Бу таснифларга қараб зарур ўқув дастурлари ва баҳолаш тизими ишлаб чиқилади. Ўзбекистон Республикасида CEFR тизимидан европа тилларини билиш даражасини баҳолашда асосий меозон ҳамда ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш методикаси сифатида фойдаланишни таклиф этилади.

4- Thema. Prinzipien für die Unterrichtsdurchführung

“Чет тиллар учун халқаро стандартлар” тилнинг эгалланганлик даражасидаги таснифларга тегишли бўлиши мумкин. Бу таснифларга қараб зарур ўқув дастурлари ва баҳолаш тизими ишлаб чиқилади. Ўзбекистон Республикасида CEFR тизимидан европа тилларини билиш даражасини баҳолашда асосий меозон ҳамда ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш методикаси сифатида фойдаланишни таклиф этилади.

5- Thema. Aufbau von Unterrichtsentwürfen in Langform

CEFR тизимининг асосий вазифаларидан бири стандарт, тест ва имтихонларга мувофиқ чет тилларни эгаллаш даражаларини таснифлашга ёрдам беришдан иборатдир. Бу нарса сертификатлашнинг турли тизимларини қиёслашни осонлаштиради.

6- Thema. Prinzipien der Bewertung

CEFR тизимининг асосий вазифаларидан бири стандарт, тест ва имтихонларга мувофиқ чет тилларни эгаллаш даражаларини таснифлашга ёрдам беришдан иборатдир. Бу нарса сертификатлашнинг турли тизимларини қиёслашни осонлаштиради.

7 -Thema. Typen der Beurteilung und Bewertung

Ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш ўқитувчилар ва ўқувчилар ишининг ҳамиша чамбарчас боғлиқ қисмидир.

Мақсад. Ўзбекистонда барчани чет тилини ўргатишга жалб этишдан мақсад - узлуксиз таълим тизимининг битирувчилари учун яхшироқ иш жойини топиш, ўқишни давом эттириш ёки илмий салоҳиятини кенгайтириш, чет тилида мумкин қадар эркин ва профессионал мулоқот қила олишларига кўмаклашишдир.

8 -Thema. Bewertung von Prozessen, hier: Lerntagebuch

Ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш ўқитувчилар ва ўқувчилар ишининг ҳамиша чамбарчас боғлиқ қисмидир.

Мақсад. Ўзбекистонда барчани чет тилини ўргатишга жалб этишдан мақсад - узлуксиз таълим тизимининг битирувчилари учун яхшироқ иш жойини топиш, ўқишни давом эттириш ёки илмий салоҳиятини кенгайтириш, чет тилида мумкин қадар эркин ва профессионал мулоқот қила олишларига кўмаклашишдир.

9- Thema. Produktionsorientierte Methoden beim Planen des Unterrichts

Мазкур стандарт асосида чет (инглиз, француз, немис ва бошқа тиллар) тиллари бўйича таълим муассасаси хусусиятларини инобатга олган ҳолда давлат аттестацияси учун назорат-баҳолаш кўрсаткичлари, ўқув дастурлар ишлаб чиқилади ва тегишли вазирликларнинг буйруқлари билан тасдиқланади.

10- Thema. Beurteilung der Projektarbeiten

Мазкур стандарт асосида чет (инглиз, француз, немис ва бошқа тиллар) тиллари бўйича таълим муассасаси хусусиятларини инобатга олган ҳолда давлат аттестацияси учун назорат-баҳолаш кўрсаткичлари, ўқув дастурлар ишлаб чиқилади ва тегишли вазирликларнинг буйруқлари билан тасдиқланади.

11- Thema. Feedback und seine Abarten

CEFR дунё бўйлаб кенг тарқалган хорижий тил таълимининг меъёрларидан биридир. Шунинг таъкидлаш керакки, у тил мутахассисларининг мақсадини белгилаб бермайди. Ўқув дастурлари ҳам, тилни баҳолаш тизими ҳам улар фойдаланиладиган муҳит учун тузилиши ва мослаштирилиши керак.

CEFR турли мамлакатлардаги олий таълим муассасалари, коллежлар ва мактабларидаги ўқув дастурлари, мутахассисларнинг тайёргарлик даражаси ва

баҳолаш тизимларини қиёслаш учун ишонарли усул ҳисобланади.

CEFR тушунчасининг таърифига кўра дунё бўйича лисоний салоҳиятнинг баҳолашнинг куйидаги 1- жадвалда кўриш мумкин:

12- Thema. Portfolio und Feedback

Давлат таълим стандартлари ўқувчи ва талабаларнинг чет тиллар бўйича билим ва тайёргарлик даражаларини белгилаб беради, ўқув режа ва дастурлар, дарсликлар, қўлланмаларни ишлаб чиқишда асос бўлиб хизмат қилади.

Ўзбекистон Республикасида таълимнинг барча босқичларида чет тилини ўқитишнинг асосий мақсади ўрганувчиларнинг кўп маданиятли дунёда кундалик, илмий ва касбга оид соҳаларда фаолият олиб бориши учун чет тилида коммуника-тив компетенциясини шакллантиришдан иборат.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича куйидаги ўқитиш шаклларида фойдаланилади:

- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат, симуляция);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантикий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

БАҲОЛАШ МЕЗОНИ

№	Баҳолаш турлари	Максимал балл	Баллар
1	Кейс топшириқлари	2.5	1.2 балл
2	Мустақил иш топшириқлари		0.5 балл
3	Амалий топшириқлар		0.8 балл

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. MIND MAPPING UND BRAINSTORMING

Mind Mapping - Zu einem bestimmten Thema oder Problem führen Sie kurzes Brainstorming durch indem Sie alle einfallenden Ideen schriftlich festhalten. Tragen Sie alle Schlüsselwörter die Ihnen zu diesem Thema einfallen auf ein leeres Blatt ein.

Wenn Sie damit fertig sind, können Sie die Schlüsselwörter auf einer Mind Map verfassen. In der Mitte des Blattes wird das Hauptthema symbolisch dargestellt (am besten

mit Hilfe von einem Bild. Im nächsten Schritt führen Sie Abzweigungen nach Außen. Auf jedem Zweig wird dann ein Schlüsselwort aufgetragen und der Zweig wird weiter in Unterzweige geteilt. Auf diesen tragen Sie dann weitere Begriffe ein, die Ihnen während des Brainstormings eingefallen sind.

Es ist sinnvoll wenn Sie sich schon am Anfang die Struktur der Mind Map überlegen, denn eine Mind Map muss nicht zwingend immer einem Baum ähneln. Alles hängt von Ihrer Kreativität und von der gerade bearbeiteten Materie.

Beim Einfügen in die Mind Map können alle Ideen zu Gruppen zusammengefasst und strukturiert werden. Dabei sind allerdings auch einige Regeln zu beachten:

1. Ideen werden nicht beurteilt und nicht kritisiert,
2. Besonders verrückte, verwirrende, alberne Ideen sind erwünscht.
3. Es gilt die totale Freiheit beim Erbringen von Ideen.

Betonung: immer ein Zentralbild und mehrere neben- Bilder in der gesamten Mind Map verwenden.

Kreativität und Synästhesie: [Kreativität](#) einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

Gestaltung von Mind Maps: Ordnung ist wichtig! also nicht zu dicht aneinander Verschmelzen - Freiraum schaffen. Numerisch einordnen.

Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein [Schlüsselwort](#) pro Linie (Ast) Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

Individualisieren: Assoziationen, Codes - Ankürzungen verwenden. Jeder ist eigenartig - also entwickeln Sie Ihren persönlichen Still von Mind Maps.

Vorteile von Mind Maps:

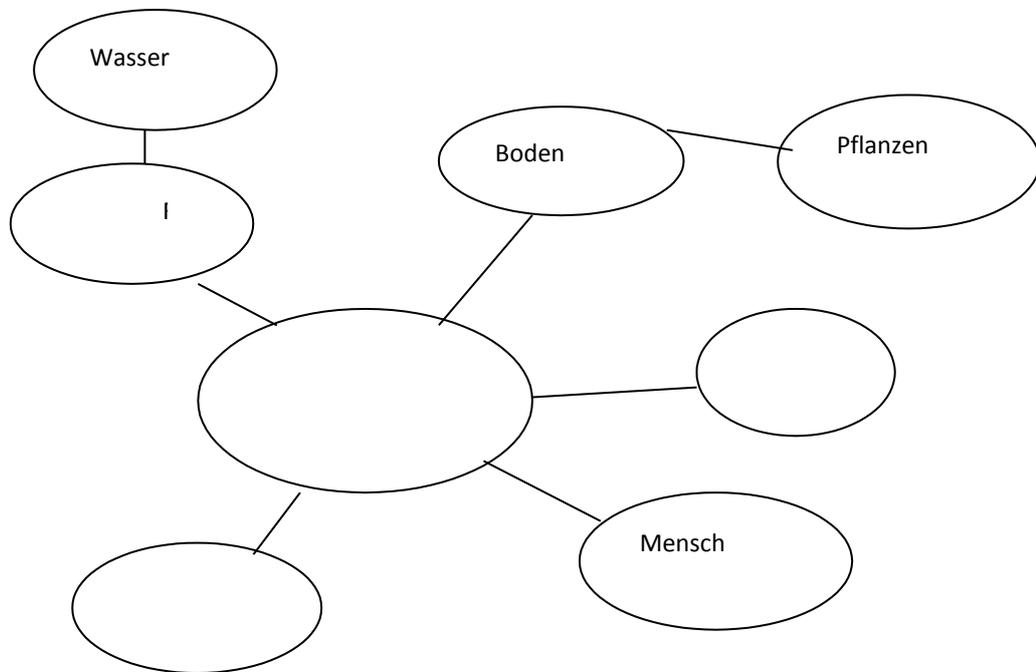
- Zeitersparnis beim gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der [Kreativität](#) und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Meistens reicht es nur die Augen zu schließen um zu merken, dass die Informationen wie auf einem "geistigen Bildschirm" erscheinen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, [Kreativität](#) fördernd.
- Zeitersparnis beim Lesen und Lernen.
- Zeitersparnis beim suchen von wichtigen Informationen und Zusammenhängen.

- Zeitersparnis beim Wiederholen.
- Freiräume zwischen den Ästen geben die Möglichkeit zu Vervollständigung und Ergänzung.
- Durch spielerischen Umgang mit dem Stoff wirkt das Lernen nicht ermüdend.
- Hierarchisierung und Kategorisierung von Primär und Sekundär Ideen wird ersichtlicher.
- Durch das Einsetzen von Farben, Bildern, Figuren und Mehrdimensionalität werden beide Hirnsphären erregt.
- Das Mind Mapping fördert immer neuere Gedankenströme, dadurch wird man kreativer in jedem Bereich.
- **Mind Maps** entsprechen bauartig dem natürlichen Aufbau des einzelnen Neurons. Man nutzt die natürliche **Gehirnfähigkeiten**. Bei linearen Notizen wird dem Gehirn beigebracht wie es zu lernen habe.

2. Gebrauch die Methode „Cluster“

Die Informationen, die irgendwelchen Begriff betreffen, der Erscheinung, des Ereignisses, das im Text beschrieben ist, werden in Form von den Clustern (den Trauben) systematisiert. Im Zentrum befindet sich der Schlüsselbegriff. Die nachfolgenden Assoziationen ausgebildet verbinden mit dem Schlüsselbegriff logisch. Daraufhin wird die Ähnlichkeit des Stützkonspektes nach dem studierten Thema erhalten. Das Wort bedeutet das Bündel, das Sternbild, die Traube. Die Zusammenstellung des Clusters erlaubt frei und öffentlich, anlässlich irgendwelchen Themas zu denken. Der Cluster kann auf verschiedenen Stadien der Stunde verwendet sein:

1. Auf dem Stadium des Aufrufs für die Stimulierung der gedanklichen Tätigkeit der Studenten.
 2. Auf dem Stadium des Verständnisses für Bau des Materials.
 3. Auf dem Stadium der Reflexion für die Auswertung.
- In der Mitte vom Blatt wird das Wort (das Thema, das Problem) geschrieben. Weiter schreiben sich um dieses Wort die Wörter oder die Wortverbindungen ein, die Studenten aus dem Text gewählt haben.



o **3. Buchstabieren**

Ein markanter Begriff des Fortbildungsinhalts wird mit Blockbuchstaben von oben nach unten an die Tafel geschrieben. Alle TN schreiben nun Wörter auf, die mit diesen Buchstaben beginnen, jeweils ein Wort auf eine Karte. Die Ergebnisse werden aufgehängt/ausgelegt, indem alle TN ihre gefundenen Begriffe untereinander hängen/legen und dann miteinander vergleichen.

Dieser Einstieg kann in einer neuen Gruppe zum Aufwärmen dienen. Auch bei länger arbeitenden Gruppen ist das Verfahren bei Inhaltswechsel angebracht. Es können auch ergänzende Kriterien gefordert werden: nur positive Begriffe, Probleme, Aussagesätze, ... Es können auch verschiedene Begriffe für Teilgruppen vorgegeben werden. Das Auslegen der Karten auf den Boden reizt mehr zum Gespräch und zum Neuordnen

M	<i>Einung</i>
E	<i>Rkenntnisse</i>
T	<i>Teilnehmer</i>
H	<i>Hilfe</i>
O	<i>Organisation</i>
D	<i>Deutsch</i>
E	<i>Erwerben</i>

4. AQUARIUM (4 + 1 FÜR ALLE, FISHBOWL)

Aquarium ist eine Methode, bei der, durch einen Moderator angeleitet, von einer klar umgrenzten Teilgruppe ein Gespräch innerhalb einer größeren Gruppe geführt wird. Wie in einem kleinen runden Aquarium (Fishbowl), in das Außenstehende hineinschauen können, wird ein Innenkreis aus vier Teilnehmenden gebildet und die Beobachtergruppe als Außenkreis in einigem Abstand herumgruppiert.

Das Gespräch (Diskussion, Präsentation, Problemlösung, Beantwortung von Fragen...) wird nur im Innenkreis geführt. Der Außenkreis hört zu, evtl. hat er Wahrnehmungs- oder Beobachtungsaufgaben bekommen. Die Teilnehmenden aus dem Außenkreis haben die Möglichkeit einzugreifen. Dazu können sie sich auf einen fünften leeren Stuhl im Innenkreis setzen, ihren Beitrag einbringen und sich danach wieder auf ihren Platz im Außenkreis setzen (4 +1 für alle).

Wenn der Innenkreis sein Gespräch beendet hat, kann der Außenkreis Beobachtungen und Kommentare mitteilen oder Rückfragen an den Innenkreis richten. Dann wechselt dieser in den Außenkreis und ein neuer Innenkreis kann sich bilden.

Die vier Teilnehmer und Teilnehmerinnen diskutieren so stellvertretend für die Gesamtgruppe ein Thema, eine Fragestellung, eine Problemlösung. Sie haben die Vertrautheit und die kommunikativen Möglichkeiten einer Kleingruppe und können so eine fruchtbare und konstruktive Diskussion führen, die in der Gesamtgruppe nicht möglich wäre.

Die Moderation hat dabei die Aufgabe, die Diskussionsregeln bekannt zu geben und auf die Einhaltung zu achten.

Die Methode bietet sich an für eine Gruppengröße von 7 – 30 Personen ab 14 Jahren. Sie benötigt einen Zeitrahmen von ca. 30 Minuten.

Lehrende können mit dieser Methode folgende Ziele verfolgen: nach Regeln über ein Thema zu diskutieren, zu argumentieren und überzeugen, Gegenargumente zu erarbeiten. Das Aquarium stellt zudem eine gute Möglichkeit der Auswertung oder Präsentation von Arbeits-(gruppen-) ergebnissen dar. Es lässt sich in andere Lehr-/Lernformen und Konzepte integrieren, wie z.B. [Zukunftswerkstatt](#), [Projektmethode](#), [Open Space](#).

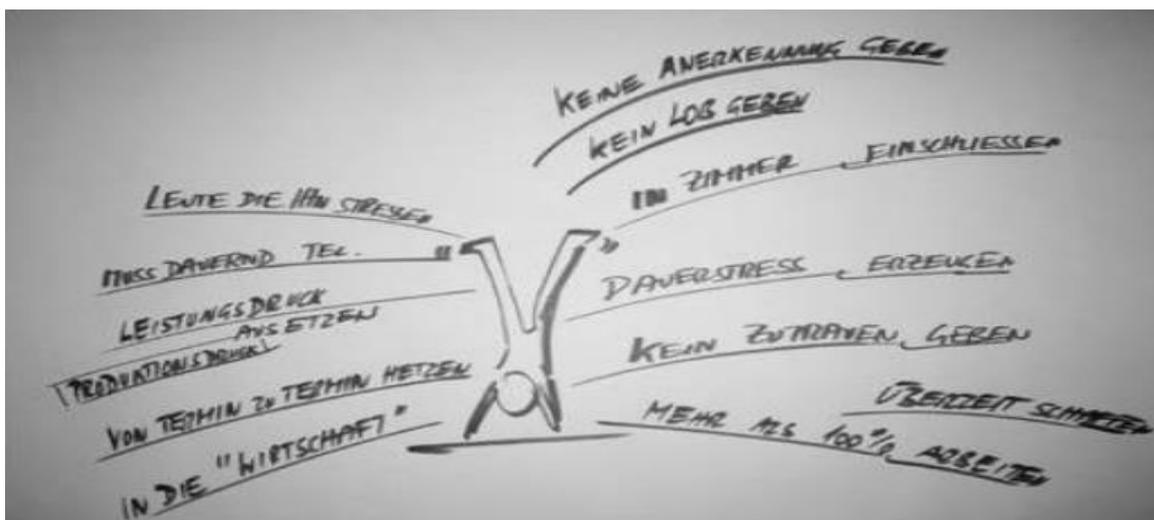
Variationen dieser Form sind möglich, indem der Außenkreis keine oder wechselnde Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben erhält, oder die Teilnehmenden im Innenkreis unterschiedliche Rollen (z.B. pro – contra) zugewiesen bekommen.

5.KOPFSTAND-METHODE

Ziel der Methode: Problemfrage in ihr Gegenteil verkehren. In Gruppen: Ideensuche / Brainstorming; ca. 10 Minuten. Zu jeder genannten Idee wird eine Gegenlösung gesucht, die bezogen auf die ursprüngliche Fragestellung zur Lösungsfindung führen soll.

Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Das macht man sich zunutze und stellt eine "negative" Frage. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins Positive gekehrt. Also z.B. „Was muss ich

alles machen, damit ich die Prüfung nicht bestehe?“ Was muss ich machen, damit ich einen Text nicht verstehe?



6.LEHRKÖRPER

Der Lehrende übergibt einzelnen TN, TN-Paaren oder TN-Gruppen die Zeichnung einer menschlichen Figur (= Lehrkörper). In Höhe der verschiedenen Körperregionen und Körperteile sind Satzanfänge als Impulse zu finden. *Aus dem Bauch heraus würde ich sagen ...*, *Gespannt blicke ich auf ...*, *Ich stehe auf ...*, *So einen Hals bekomme ich, wenn ...* usw. Die TN werden gebeten, als Einzelne, in Paaren oder Gruppen diese Satzanfänge zu beenden und noch weitere passende Sätze hinzuzufügen, und zwar in assoziativer Verknüpfung zu einer Situation, einer Problematik oder einer Aufgabe (in der Klasse, Moderation in der schulinternen Lehrerfortbildung, Mitglied einer Planungsgruppe u. Ä.).



7.BUCHSTABIERN

Ein markanter Begriff des Fortbildungsinhalts wird mit Blockbuchstaben von oben nach unten an die Tafel geschrieben. Alle TN schreiben nun Wörter auf, die mit diesen Buchstaben beginnen, jeweils ein Wort auf eine Karte. Die Ergebnisse werden

aufgehängt/ausgelegt, indem alle TN ihre gefundenen Begriffe untereinander hängen/legen und dann miteinander vergleichen.

Dieser Einstieg kann in einer neuen Gruppe zum Aufwärmen dienen. Auch bei länger arbeitenden Gruppen ist das Verfahren bei Inhaltswechsel angebracht. Es können auch ergänzende Kriterien gefordert werden: nur positive Begriffe, Probleme, Aussagesätze, ... Es können auch verschiedene Begriffe für Teilgruppen vorgegeben werden. Das Auslegen der Karten auf den Boden reizt mehr zum Gespräch und zum Neuordnen

M	Einung
E	Rkenntnisse
T	Eilnehmer
H	ilfe
O	Rganisation
D	Eutsch
E	Erwerben



8.MIND MAPPING UND BRAINSTORMING

Mind Mapping - Zu einem bestimmten Thema oder Problem führen Sie kurzes Brainstorming durch indem Sie alle einfallenden Ideen schriftlich festhalten. Tragen Sie alle Schlüsselwörter die Ihnen zu diesem Thema einfallen auf ein leeres Blatt ein.

Wenn Sie damit fertig sind, können Sie die Schlüsselwörter auf einer Mind Map verfassen. In der Mitte des Blattes wird das Hauptthema symbolisch dargestellt (am besten mit Hilfe von einem Bild. Im nächsten Schritt führen Sie Abzweigungen nach außen. Auf jedem Zweig wird dann ein Schlüsselwort aufgetragen und der Zweig wird weiter in

Unterzweige geteilt. Auf diesen tragen Sie dann weitere Begriffe ein, die Ihnen während des Brainstormings eingefallen sind.

Es ist sinnvoll wenn Sie sich schon am Anfang die Struktur der Mind Map überlegen, denn eine Mind Map muss nicht zwingend immer einem Baum ähneln. Alles hängt von Ihrer Kreativität und von der gerade bearbeiteten Materie.

Beim Einfügen in die Mind Map können alle Ideen zu Gruppen zusammengefasst und strukturiert werden. Dabei sind allerdings auch einige Regeln zu beachten:

4. Ideen werden nicht beurteilt und nicht kritisiert,
5. Besonders verrückte, verwirrende, alberne Ideen sind erwünscht.
6. Es gilt die totale Freiheit beim Erbringen von Ideen.

Betonung: immer ein Zentralbild und mehrere neben- Bilder in der gesamten Mind Map verwenden.

Kreativität und Synästhesie: [Kreativität](#) einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

Gestaltung von Mind Maps: Ordnung ist wichtig! also nicht zu dicht aneinander Verschmelzen - Freiraum schaffen. Numerisch einordnen.

Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein [Schlüsselwort](#) pro Linie (Ast)Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

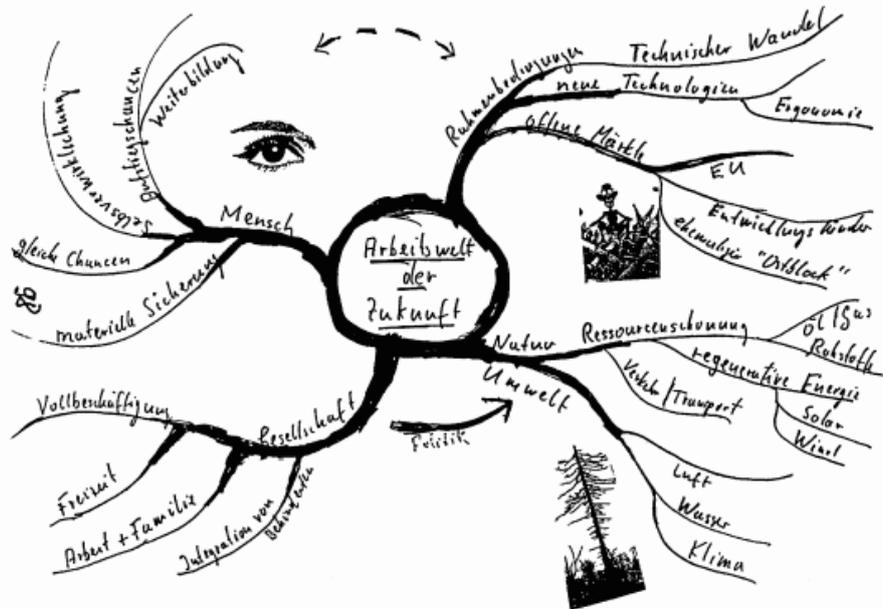
Individualisieren: Assoziationen, Codes - Ankürzungen verwenden. Jeder ist eigenartig - also entwickeln Sie Ihren persönlichen Still von Mind Maps.

Vorteile von Mind Maps:

- -Zeitersparnis beim Gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der [Kreativität](#) und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, [Kreativität](#) fördernd.
- Zeitersparnis beim Lesen und Lernen.
- Zeitersparnis beim suchen von wichtigen Informationen und Zusammenhängen und beim Wiederholen.
- Freiräume zwischen den Ästen geben die Möglichkeit zu Vervollständigung und Ergänzung.
- Durch spielerischen Umgang mit dem Stoff wirkt das Lernen nicht ermüdend.
- Hierarchisierung und Kategorisierung von Primär und Sekundär Ideen wird ersichtlicher.
- Durch das Einsetzen von Farben, Bildern, Figuren und Mehrdimensionalität werden beide Hirnsphären erregt.

- Das Mind Mapping fördert immer neuere Gedankenströme, dadurch wird man kreativer in jedem Bereich.
- Mind Maps entsprechen bauartig dem natürlichen Aufbau des einzelnen Neurons. Man nutzt die natürliche Gehirnfähigkeiten. Bei linearen Notizen wird dem Gehirn beigebracht wie es zu lernen habe.

Beispiel



9. STATIONENBETRIEB – STATIONENLERNEN

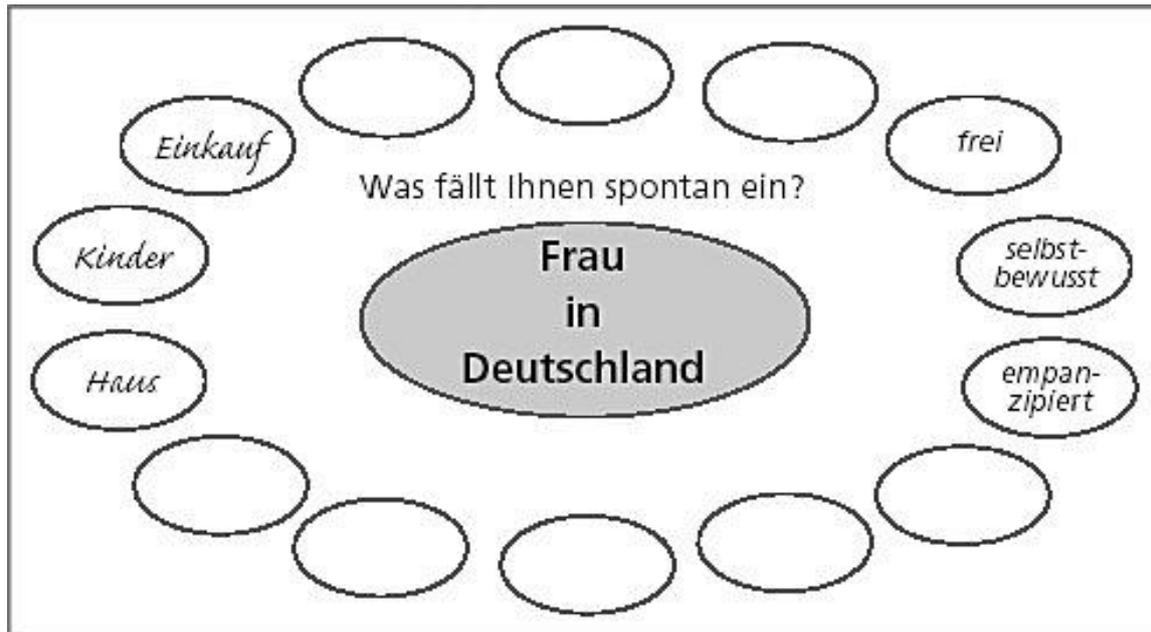
Der Lehrende richtet Arbeits- oder Lernstationen ein, die nummeriert sind und/oder schlagwortartig benannt sind. An den Stationen finden die TN schriftliche Arbeitsanweisungen und Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Bearbeitung. Es werden Kleingruppen aus ca. vier TN gebildet. Die Gruppen gehen von Station zu Station. Nach einer vorher vereinbarten Zeit wechseln sie die Station, bis alle Gruppen alle Stationen durchlaufen haben. Je ein Gruppenmitglied fungiert als Übungsleiterin oder Übungsleiter, d. h. sie oder er liest die Arbeitsanweisung vor und leitet die Arbeit. Ein anderes Mitglied ist Zeitwächter(in) und achtet darauf, dass die vorgegebene Zeit eingehalten wird. Nach jeder Station können andere TN diese Ämter ausüben.

10. ASSOZIOGRAMM

Das Assoziogramm ist die visuelle Darstellung der Verknüpfung eines (zentralen) Begriffs mit anderen, die sich durch Ähnlichkeit, Kontrast, Ergänzung u.a. bewusst oder unbewusst einstellen.

Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen) spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst unterschiedliche Vorstellungen, die mit

dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen mit Alter, Geschlecht, Herkunft, eigener Tätigkeit usw. der Lernenden zusammen.



Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren Einprägung. Diese Arbeit wird erleichtert und gefördert durch die bestehenden und sichtbaren Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern eines Wortfeldes. Assoziogramme sind hilfreich auch für [Textarbeit](#) und für mündliche und schriftliche [Textproduktion](#).

II. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ

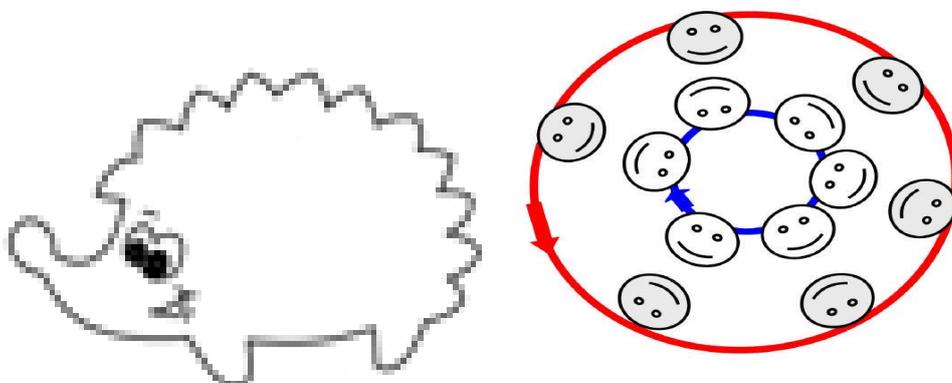
Der praktische Unterricht 1

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit Einfälle zum Thema GER zu sammeln und schreiben. Antworten Sie auf die Frage in der Positioo Kugellager.

Beispielsweise für die Leistungs:



Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (im Folgenden GER) ist die deutsche Übersetzung der englischen Originalfassung, die den Titel „A Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment“ trägt. Der vollständige Titel der deutschen Übersetzung lautet „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen“. Globales Ziel bei der Konzeption des GER war die mögliche Vergleichbarkeit der Leistungen der „Fremdsprachensprechenden“, d.h., man kann mithilfe der Beschreibungen des GER sehr genau formulieren, wie weit ein Lernender bereits fortgeschritten ist. Dies wurde auch wichtig, da der Europarat zu verstärktem Sprachenlernen innerhalb Europas aufrief!

Der GER beschreibt also kein Curriculum, sondern bietet einen Rahmen an - eben einen Referenzrahmen - für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat. Dabei hat er einen deskriptiven, also beschreibenden, Charakter, wie Sie an den zahlreichen Beispielen sehen werden.

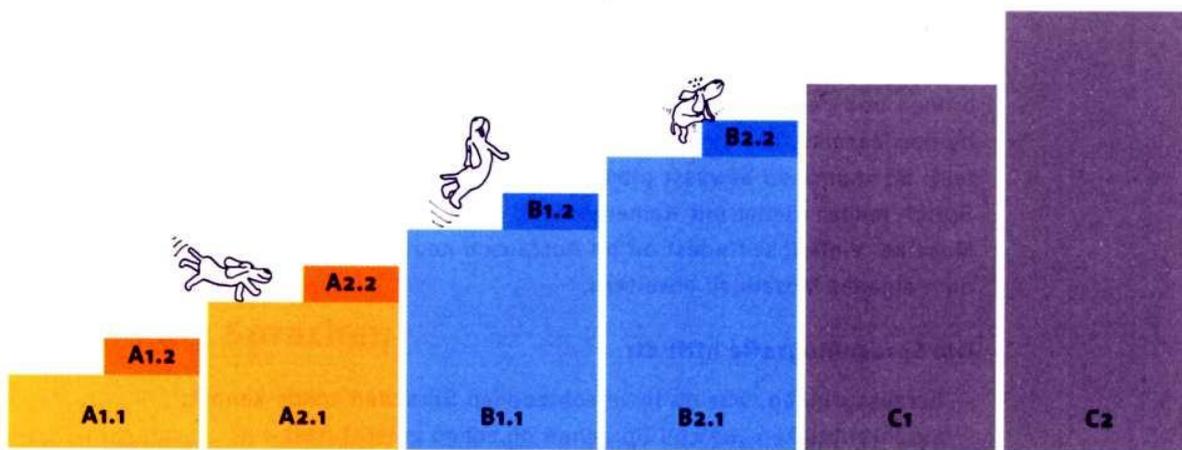
Herangezogen wird der GER in Europa (aber auch in den USA, Japan, etc.) von allen Verantwortlichen im Bildungswesen (Schulen, Universitäten), von Verlagen und Lehrwerkautoren, von Institutionen, die Lehrer und Lehrerinnen ausbilden und von allen zentralen Prüfungsinstitutionen. Es soll so sichergestellt werden, dass sie alle gemeinsam ihre Handlungen und Bemühungen koordinieren und reflektieren und dass sie den Bedürfnissen ihrer Lernergruppen gerecht werden.

Entsprechend diesen Forderungen stellt der GER die nötigen Werkzeuge zur Verfügung und stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Verfahren zur Evaluation dar. Dies soll zur nötigen Transparenz und Kohärenz von Lehrplänen und curricularen Richtlinien beitragen und soweit es möglich ist, die Barrieren und Hindernisse, die aus den unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen resultieren, aus dem Weg räumen. Zu den wichtigsten Inhalten des GER, den wir uns noch im Detail anschauen werden, gehören

- a) die Entwicklung einer Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus (mit Unterstufen) zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts
- b) der Paradigmenwechsel im Bereich des Sprachunterrichts und dessen Zielen, bzw. dessen inhaltlichen Zielsetzungen (vgl. Tranter, 2003, S. 36f.).

Die Referenzniveaus sind wohl der bekannteste und meist diskutierte Aspekt des GER. Von vielen wird es als das Kernstück, bzw. der ideologische Kern des GER bezeichnet (Quetz 2003a: 42) Es handelt hier um eine Reihe bzw. Abfolge von Stufen zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts und somit zur Beurteilung der Sprachkompetenz in der jeweils erlernten Sprache.

Ausgangspunkt sind - wie in der klassischen Aufteilung der Lernbereiche - drei übergeordnete Referenzniveaus (Kompetenzebenen). Diese Kompetenzebenen sind grob mit der ehemaligen Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe zu vergleichen, aber sehr viel genauer gefasst.



Bildungsstandards

In den angloamerikanischen und in wenigen europäischen Ländern (z. B. Grossbritannien, Niederlande) sind Standards in unterschiedlicher Form seit längerem feste Steuerungsgrößen im Bildungssystem. In den deutschsprachigen Ländern dagegen sind Bildungsstandards ein Kernelement aktueller Reformentwicklungen, für die sich v. a. drei Gründe bezeichnen lassen (vgl. u. a. Timm 2006): erstens die grossen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA, zweitens die Diskussion um Qualitätsmanagement, die zunehmend auch auf pädagogischem Gebiet geführt wird, und drittens die bereits 1991 vom Europarat beschlossene Entwicklung eines Europäischen Referenzrahmens (zum GER siehe oben, Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund v. a. der angloamerikanischen Erfahrungen und bezogen auf das Klieme-Gutachten (vgl. oben, Abschnitt 2) geht man in den deutschsprachigen Ländern davon aus, dass das Setzen von Zielen, welche die Schulen erreichen sollen, für das Erreichen dieser Ziele effektiver ist als die Steuerung (allein) auf der Basis von Lehrplänen und Lehrmitteln. Formuliert werden daher Erwartungen an die Lernergebnisse der

SchülerInnen (performance standards) und man nimmt an, dass Regulierungen auf der Seite der Ergebnisse (der SchülerInnen) bzw. des Outputs (der Schulen) einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen leisten können. Komplementär dazu soll den Schulen in verschiedenen Bereichen eine grössere Autonomie zugestanden werden, zum

Beispiel auf unterrichtsmethodischer Ebene. Allerdings ist die gebräuchliche Formel „Regulierung des Outputs statt Inputsteuerung“ in doppelter Weise ungenau, denn einerseits wird, parallel zur Entwicklung von Standards, an neuen Lehrplänen und Lehrmitteln gearbeitet, also auf der Input-Seite (zum Verhältnis von Standards, Curricula und Lehrmitteln vgl. Bausch et al. 2005), und andererseits entspricht die Einführung von Bildungsstandards erst in Kombination mit externen Monitoringverfahren, im Zuge derer systematisch erfasste Lernergebnisse an die Standards rückgebunden bzw. mit diesen verglichen werden, einem outputorientierten Steuerungskonzept (siehe u. a. Labudde 2007). Und schliesslich ist auch der Begriff Outputselbst zu präzisieren: Gemeint ist eine Ergebnisorientierung im Sinne einer Orientierung anvergleichbaren Zielvorgaben, die als wesentlich erachtete Fachinhalte explizieren.

Fragen zur Kontrolle:

1. Wieviel Stufen hat arbeiten die Fremdsprachenlehrer mit GER?
2. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?
3. Was Erzählen Sie die Entstehungsgeschichte und das Ziel der GER?
4. ist Vielsprachigkeit? Gibt es in Usbekistan auch?

Literaturverzeichnis:

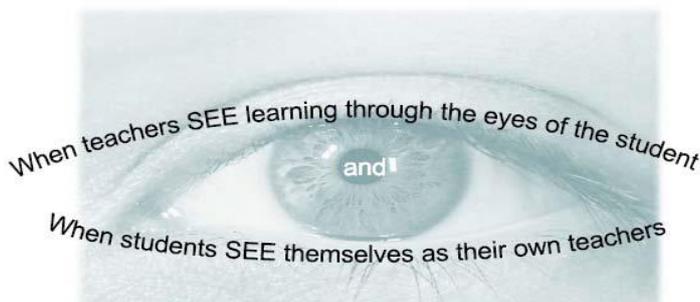
1. Aigner, Georg/Träger, Hildegard (1999): „Zertifizierung von Englischkenntnissen an der Berufsschule im kaufmännischen, gewerblich - technischen und gastronomischen Bereich – Vergleichbare Standards für Europa“. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 52.1, 41- 47.
2. Bachman, Lyle F. (2000): “Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts”. In: Language Testing 17.1, 1- 42.

Der praktische Unterricht 2 Anforderungen an den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Zielstellung: dass das Wissen und die Erfahrung der Teilnehmer zu diesem Thema zu gewährleisten.

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit Meinungen zum Thema zu sammeln, zu ordnen und zu systematisieren.

Beispielsweise für die Leistungs:



Damit die Lernenden als Praktikanten und zukünftige Mitarbeiterkompetenz erreichen und die vielfältigen Aufgaben lösen können, muss auch der Deutschunterricht in kaufmännischen Ausbildungsgängen im Ausland nicht nur berufs- und handlungsorientiert, sondern auch teamorientiert und lernerorientiert, interkulturell und kommunikativ sein; außerdem soll er autonomes, medienorientiertes und interaktives Lernen fördern.

Bei einem **teamorientierten Unterricht** werden fremdsprachliche Handlungen in für die Team- und Gruppenarbeit typische Geschäftsvorgänge und zusammenhängende Arbeitsabläufe eingebunden. In Projekten und Planspielen, die über einen längeren Zeitraum und nach Möglichkeit gemeinsam mit anderen Unterrichtsfächern organisiert werden, versuchen die Lernenden, sich sprachliche, methodische und fachliche Kenntnisse anzueignen, die sie fähig machen, z.B. im Team zu gemeinsamen Problemlösungen zu kommen und so betriebsnahe Szenarien zu trainieren. Im Team, d.h. in der Kooperation und Konfrontation mit anderen versuchen sie, sich zurückzunehmen oder durchzusetzen, mit Kritik und Lob, mit Hemmungen und Ängsten umzugehen. Wenn diese Teamarbeit nicht punktuell erfolgt und kontinuierlich reflektiert wird, können die Lernenden gewohnte Denk- und Verhaltensmuster überprüfen und gegebenenfalls korrigieren (vgl.: Hofmann, H./ Musy, H., Materialien für die Ausbildung 1, S.10).

Im **lernerorientierten Unterricht** haben die Lernenden die Möglichkeit, Einfluss auf die Auswahl der Materialien zu nehmen, die sie oft aus dem Betrieb, dem Praktikum mitbringen. "Der motivierende Bezug zu Inhalten, die als relevant erachtet werden, entsteht so aus und in Kontexten, die die Lerner ständig selbst erfahren. Lernen ist nicht länger in eine Pseudo-Welt eingebettet, die Sprachwerkstatt ist oft die Werkstatt, in der gearbeitet wird" (Egloff, G./ Knauf, M., S. 62).

Da besonders im berufs- und fachorientierten Unterricht verschiedene Lernertypen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Vorkenntnissen anzutreffen sind, muss der Unterricht diese Lernvoraussetzungen berücksichtigen und nutzen durch Vielfalt und Abwechslung in der Unterrichtsmethodik, durch Binnendifferenzierung und indem er eventuell verschiedene Lehrmaterialien und entsprechend verschiedene Übungen und Aufgaben anbietet. Die Aufgabe des Deutschlehrers, der sich eher als Tutor und Lernberater versteht, besteht nicht nur darin, sprachliches und fachliches Wissen zu vermitteln, sondern vor allem darin, die Aktivitäten und Initiativen der Lernenden zu fördern, zu koordinieren und das *Lernen lernen* zu organisieren.

Interkulturelle Kompetenz verlangt, dass sich die Lernenden der Differenzen in den Arbeits- und Kommunikationssituationen ihrer Herkunftsländer und der Bundesrepublik bewusst werden und dadurch eine offenere Haltung fremden Kulturen gegenüber entwickeln. Sie müssen Kommunikationsschwierigkeiten, wie Sprache, Sprachverhalten, nonverbales Verhalten, Werte (Vandermeeren, S., 1998: Fremdsprachen in europäischen Unternehmen, S. 28) identifizieren lernen und Strategien erwerben, um damit umzugehen.

Die Lernenden sollen für verbale und nichtverbale Kommunikation sensibel werden und die Körpersprache mit ihren Signalen wahrnehmen, so dass sie die "kulturelle Gebundenheit von sich und Fremden erkennen und anerkennen, über die Kommunikation

den Fremden als gleichwertiges Subjekt akzeptieren und so zu einem Perspektivenwechsel kommen können. Das bedeutet natürlich, dass sie das eigene Vertraute in Frage stellen können" (Wordelmann, P., 1997, S. 52).

Der Deutschunterricht fördert **autonomes, medienorientiertes und interaktives Lernen**. Durch die Integration neuer Medien, wie CD-ROM und anderer interaktiver Lehr- und Lernmittel, die im Zeitalter der Medien den Lernern zu Hause, im Betrieb und in der Schule zur Verfügung stehen, wird das "Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung und -aufbereitung verstanden, wobei über die Interaktion zwischen bereits gewusstem und unbekanntem Informationen neues Wissen erworben wird.

Es können Textverarbeitungsprogramme und speziell in der Korrespondenz Textbausteine eingesetzt werden, die die Lernenden auch im zukünftigen Berufsalltag benutzen müssen. Im Internet können sie aktuelle Informationen über Deutschland einholen und mittels Recherchen nicht nur mehr über deutsche Unternehmen, deren Produkte und Entwicklungen erfahren, sondern auch und besonders ihr interkulturelles Hintergrundwissen erweitern.

Kompetenzmodelle

Zu den Begriff Kompetenz und kommunikative Kompetenz In der Diskussion um Bildungsstandards in den deutschsprachigen Ländern wurde der sonst sehr verschieden gebrauchte Begriff Kompetenz besonders durch die Expertise von Klieme et al. (2003) für das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) geschärft und geprägt. Im Klieme-Gutachten wird Kompetenz (in Übereinstimmung mit Weinert 2001) definiert als die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klieme et al. 2003: 72)

Kompetenz wird hier als kognitive Problemlösungsfähigkeit aufgefasst, die v. a. durch drei Merkmale näher bestimmt ist: Erstens werden Kompetenzen als etwas Erlerntes und Erlernbares konzipiert: „Kompetenz hat wohl eine materielle Basis in den Genen, aber sie entwickelt sich aufgrund von Lernprozessen (...) je verschieden“ (Oelkers und Reusser 2008: 26). Zweitens werden Kompetenzen auf wissensbasierte Fähigkeiten in bestimmten Handlungsbereichen (Domänen) und Kontexten bezogen (im Gegensatz zur klassischen Vorstellung von Intelligenz als kontextfreier kognitiver Disposition) (vgl. Oelkers und Reusser 2008: 24). Und drittens bedeutet Kompetenz eine Verbindung von Wissen und Können, die mit Einstellungen, Werten und Motiven interagiert. Dieser Kompetenzbegriff steht dem soziolinguistisch begründeten von Dell Hymes (1972) viel näher als dem universalgrammatischen von Chomsky (1965).

Fragen zur Kontrolle:

1. Wieviel und welche Kompetenzen müssen wie entwickeln GER?
2. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?
3. Was erzählen Sie die Entstehungsgeschichte und das Ziel der GER?
4. Erläutern Sie den Kompetenzbegriff?

Literaturverzeichnis:

1. Aigner, Georg/Träger, Hildegard (1999): „Zertifizierung von Englischkenntnissen an der Berufsschule im kaufmännischen, gewerblich - technischen und gastronomischen Bereich – Vergleichbare Standards für Europa“. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 52.1, 41- 47.

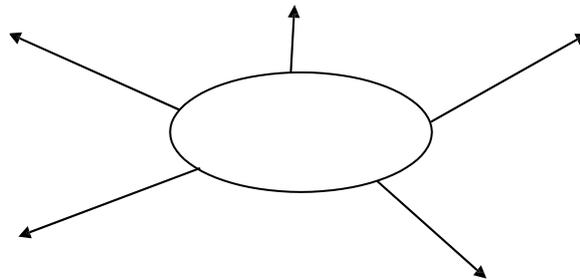
2. Lado, Robert (1971): Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber.

3-мaв3у : Grundlagen für die Unterrichtsplanung und –durchführung nach GER

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Schauen Sie sich folgende Mind map – Skizze. Besprechen Sie in der Gruppe und schreiben Sie die fehlenden Unterthemen.

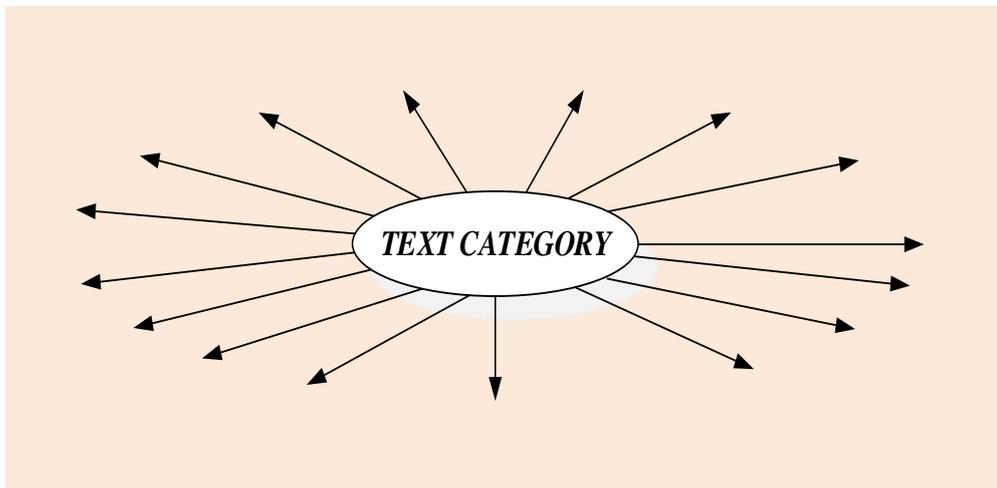
Beispielsweise für die Leistungs:



Die Strategie des Europarats ist offener angelegt als die internationalen Vergleichsstudien. Es geht um das Etablieren eines gemeinsamen Bezugssystems für alle europäischen Sprachen. Dazu dient die Publikation Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER), der zunächst auf Englisch (2000) und 2001 in deutscher Sprache erschien. Der Referenzrahmen stellt eine Art Werkzeugkasten dar. Mit Hilfe von Skalen definiert er, was man unter Beherrschung einer Fremdsprache versteht, wie gut diese Beherrschung ist, d. h. welche Stufen der Sprachbeherrschung es gibt. In dem Grundlagenwerk Profile Deutsch haben Experten aus den deutschsprachigen Ländern die für alle Sprachen zutreffenden Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens für die deutsche Sprache interpretiert (Glaboniat et al. 2005). Außerdem enthält Profile Deutsch Auflistungen aller sprachlichen Mittel, die zur Erfüllung dieser Aktivitäten notwendig sind. Dem Ziel der Transparenz hinsichtlich von Fremdsprachenkenntnissen will man durch ein kohärentes Beschreibungssystem näher kommen. Sprachliches Können definiert sich innerhalb eines sechsstufigen Systems A1, A2, B1, B2, C1, C2. Die vier deutschsprachigen Testinstitutionen Goethe-Institut/Zentrale München, Österreichisches Sprachdiplom/Wien, telc GmbH/Frankfurt und TestDaF-Institut/Hagen haben ihre international angebotenen Zertifikate sofort nach Einführung des Referenzrahmens auf die Stufen A1 bis C2 hin orientiert. Gleichzeitig haben sie die Qualitätsansprüche, die an Prüfungen angelegt werden, erhöht. Im sogenannten Manual (2003) gibt ein vom Europarat eingesetztes Autorenteam dazu detaillierte Vorgaben für die methodischen Schritte der Zuordnung einer Prüfung zu einer Niveaustufe. Dabei geht es darum, eine Behauptung, z. B. „das ist eine Prüfung auf dem

Sprachniveau B1“ durch qualitative und empirische Daten zu untermauern. Der Europarat veröffentlicht zu den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen inzwischen auch illustrative Beispiele von Kandidatenbeispielen zu den verschiedenen Niveaustufen in den verschiedenen Sprachen.

Mit diesen prüfungsunabhängigen und damit neutralen Beispielen werden die Interpretationsspielräume eingegrenzt. Die erste Publikation von mündlichen Beispielen auf Deutsch zeigt erwachsene Lernende (Bolton u. a. 2008). Solche Beispiele ermöglichen ein Training von Lehrkräften. Außerdem lassen sich im Verfahren des sog. Benchmarking lokale Prüfungsleistungen auf den Referenzrahmen eichen. Um Qualität in Bezug auf Validität und Reliabilität zu gewährleisten, wird zunehmend mehr in die Garantie der statistisch ermittelten Zuverlässigkeit der Ergebnisse investiert. Das heißt: Die in Prüfungen verwendeten Aufgaben werden vor dem Einsatz umfangreichen Erprobungen unterzogen, um ihre Qualität zu garantieren. Erst wenn sich in den Erprobungen gezeigt hat, dass die Aufgaben vom Schwierigkeitsgrad angemessen, unmissverständlich und trennscharf sind, finden sie Aufnahme in die endgültige



2. Fassung der Prüfung.

Die Vorgaben des Referenzrahmens haben bei denjenigen Institutionen, die zum Teil ja schon seit Jahrzehnten Sprachzertifikate ausgeben, zu einer Neufassung der Urkunden geführt. Deren Aussagekraft hat sich zum einen durch Angaben zu den erzielten Ergebnissen in den verschiedenen Fertigkeiten □ Stichwort: Profil sprachlichen Könnens vereinheitlicht und verbessert. Als zentrale Aussage weist das Zeugnis aus, welche Kompetenzstufe in den vom Referenzrahmen definierten Fertigkeiten der/die Geprüfte erreicht hat. Damit gelingt es, EU-weit zukünftig Prüfungsergebnisse zu vergleichen. Die breite Rezeption des Referenzrahmens hat dazu geführt, dass bereits Anfänger sich ihr erreichtes Niveau gern durch ein Zertifikat bestätigen lassen. Während traditionell eine „offizielle“ bzw. „umfassende“ Sprachprüfung am Ende des Sprachlernprozesses vorgesehen war, setzt sich damit das Konzept vom Erreichen der einzelnen Stufen durch. Ähnlich wie bei den asiatischen Kampfsportarten arbeitet sich der Lernende im Verlauf des unter Umständen lebenslangen Lernens von Gürtel zu Gürtel hoch. Dabei ist jeder Gürtel ein klar definiertes Ziel. Auf einmal zum schwarzen Gürtel zu gelangen, wäre ein demotivierend langer Weg.

3. Computerbasiertes Testverfahren

Die Vorgabe, in möglichst kurzer Zeit ein möglichst genaues Bild des sprachlichen Kenntnisstandes der Teilnehmenden zu erhalten, hat in den 1990er Jahren zur Entwicklung von computergestützten Testverfahren geführt. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte BUSINESS LANGUAGE TESTING SYSTEM (BULATS). Das Instrument wird in vier Sprachen angeboten: Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Ein Prüfender ist bei diesem Computertest nicht beteiligt. Die Ergebnisse werden unmittelbar nach dem etwa 15-minütigen Verfahren in Form eines Protokolls bekanntgegeben. Im Hintergrund dieses Testsystems steht eine Bank von kalibrierten, d. h. erprobten und damit im Schwierigkeitsgrad definierten Aufgaben zu den rezeptiven Fertigkeiten, d. h. Lesen und Hören sowie Strukturen und Wortschatz. Im Gegensatz zum traditionellen Verfahren in Papierform wird beim computeradaptiven Testsystem nicht jedem Teilnehmenden die gleiche Testbatterie vorgelegt. Der Computer errechnet vielmehr nach jedem gelösten Item, zu welchem Item die geprüfte Person weitergeschickt wird. Hat er das vorhergehende richtig gelöst, wird der Schwierigkeitsgrad erhöht, hat er es falsch gelöst, bekommt er ein Angebot mit geringerem Schwierigkeitsgrad. Vorteile eines computergesteuerten Systems sind neben dem geringen Zeitaufwand die Genauigkeit der Ergebnisse, der Abwechslungsreichtum der kontextualisierten Aufgaben, die auch das Hörverstehen integrieren, sowie die weite Streuung der Aufgaben vom Anfängerniveau bis zu weit fortgeschrittenem Kenntnisstand.

Fragen zur Kontrolle:

1. Was ist eine Aufgabe?
2. Welche Funktion haben die Aufgaben in einem Fremdsprachenunterricht?
3. Was ist die Funktion einer Übung?

Literaturverzeichnis:

1. Vogt, Karin 2007 Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18: 43-66. Weinert, Franz E. 2001 Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In:
2. Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, 17-31. Weinheim: Beltz.

4-мавзы : Prinzipien für die Unterrichtsdurchführung

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Schauen Sie sich folgende Mindmap – Skizze. Besprechen Sie in der Gruppe und schreiben Sie die fehlenden Unterthemen.

Beispielsweise für die Leistungs:

1. Die Phasierung von Unterricht



Unterricht soll ein Prozess sein, der eine sinnvolle Strukturierung aufweist. Deshalb ist es notwendig, den Unterricht in unterschiedliche Phasen / Stufen zu gliedern. Die allgemeine Didaktik schlägt für eine solche Phasierung unterschiedliche Modelle vor. Die folgende Zusammenstellung erfolgt auf der Grundlage von Klaus Prange: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. 2. Aufl. Regensburg 1986. Die verschiedenen Phasen des Unterrichts sollen für die Schüler durchaus als solche ‚markiert‘ werden. Dabei ist insbesondere auf passende Überleitungen zwischen den Phasen zu achten.

Einstieg (Ausgangsstufe)

Der Einstieg kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Mindestens soll er a) zum Thema hinführen b) die Schüler motivieren (sie zu einer Lerngruppe versammeln, ihre Aufmerksamkeit richten und gegen anderes abschirmen). Außerdem soll der Einstieg evtl. Vorkenntnisse mobilisieren / den Zusammenhang mit dem bisherigen Fühlen und Denken festigen (für den Literaturunterricht ist diese Funktion allerdings häufig problematisch). Einstiege weisen drei Varianten auf:

- a) Zielangabe (informierender Einstieg; den Schülern werden Thema und Ziel des Unterrichts genannt, ggf. auch demonstriert)
- b) Problemstellung (problematisierender Einstieg, die Schüler erkennen an einem passenden Material, z. B. einem Text oder einer Karikatur, selbst ein Problem / eine Fragestellung, das / die sie im weiteren Verlauf des Unterrichts bearbeiten / beantworten)
- c) Einstimmung (den Schülern wird ein Material, z. B. ein Bild oder eine Lehrererdählung, dargeboten, das sie an das Thema des Unterrichts heranführt und dabei ihre kognitiven und emotionalen Voreinstellungen zu dem Thema aktiviert).

Der ‚problematisierende Einstieg‘ kann deshalb in vielen Fällen als besonders geeignet gelten, weil die Schüler im Unterricht nach Möglichkeit selbstständig problemlösend arbeiten sollen.

2. Erarbeitung (Erweiterungsstufe)

In der Erarbeitung soll ein Thema oder Problem von den Schülern in möglichst selbstständiger Weise erarbeitet bzw. gelöst werden. Die Erarbeitung kann in Teilphasen (Erarbeitung I, Erarbeitung II...) untergliedert werden. Sie kann mit Hilfe von unterschiedlichen Methoden (z. B. Textanalyse, Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht), Sozialformen (Unterrichtsgespräch, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Lehrer-/Schülervortrag) und Medien (z. B. Papier, Tafel, Overheadprojektor, PC, DVD-Spieler) ausgeführt werden.

4. Übung / Anwendung oder Transfer (Anschlussstufe)

In vielen Fällen ist es wünschenswert, dass die Schüler das in den vorangehenden Phasen an einem bestimmten Material Gelernte (z. B. eine Regel der Grammatik oder Rechtschreibung) noch in derselben Stunde auf weitere Materialien (z. B. Texte)

anwenden und das Gelernte dabei üben. Wenn das Gelernte bei der Anwendung verändert werden muss, leisten die Schüler statt einer Anwendung einen Transfer.

Fragen zur Kontrolle:

1. Was ist eine Aufgabe?
2. Welche Funktion haben die Aufgaben in einem Fremdsprachenunterricht?
3. Was ist die Funktion einer Übung

Literaturverzeichnis:

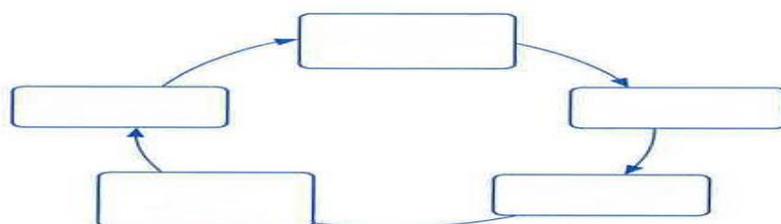
1. Vogt, Karin 2007 Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18: 43-66.
2. Weinert, Franz E. 2001 Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In:
2. Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, 17-31. Weinheim: Beltz.
3. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_language_proficiency_tests

Thema 5: Aufbau von Unterrichtsentwürfen in Langform

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:



- 1.S
- 2.D
3. Angabe von Lernzielen
4. Methodische Reflexion / Verlaufsplanung
5. Literaturverzeichnis und Anlage
6. Reflexion der Stunde / Sequenz

Selbstbeurteilung oder Beurteilung durch Lehrende: Wenn die Deskriptoren *positive, unabhängige Aussagen* sind, dann können sie in Checklisten für die Selbstbeurteilung und für die Beurteilung durch Lehrende aufgenommen werden. Es ist jedoch eine Schwäche der meisten existierenden Skalen, dass die Deskriptoren auf den unteren Niveaus oft negativ und im mittleren Bereich der Skalen normorientiert formuliert sind. Sie machen oft rein verbale Unterscheidungen zwischen den Niveaus, indem sie in aneinander grenzenden Beschreibungen lediglich ein oder zwei Wörter ersetzen, die außerhalb des Ko-texts der jeweiligen Skala wenig aussagen. Wie man solche Probleme bei der Entwicklung von Deskriptoren vermeiden kann, wird in Anhang A kurz erörtert.

1. Beurteilung von Performanz: Ganz offensichtlich kann man die Skalen von Deskriptoren für Aspekte der Kompetenz aus Kapitel 5 vor allem als Ausgangspunkte für die Entwicklung von Beurteilungskriterien benutzen. Indem sie persönliche, nicht-systematische Eindrücke in reflektierte Urteile überführen, können solche Deskriptoren dabei helfen, einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die betreffenden Gruppen von Prüfenden bzw. Korrektoren zu schaffen.

Es gibt im Prinzip drei Arten, auf die Deskriptoren für den Gebrauch als Beurteilungskriterien dargestellt werden können:

- Erstens kann man Deskriptoren in Form einer *Skala* präsentieren - dabei werden oft Deskriptoren für verschiedene Kategorien in einer ganzheitlichen Aussage pro Niveau zusammengefasst. Dies ist ein weit verbreiteter Ansatz.
- Zweitens können Deskriptoren in Form einer *Checkliste* präsentiert werden, üblicherweise als eine Liste auf jedem relevanten Niveau, wobei die Deskriptoren oft unter Überschriften (d.h. nach Kategorien) gruppiert sind. Checklisten werden normalerweise nicht in mündlichen Prüfungen benutzt.
- Drittens können Deskriptoren in Form eines *Rasters* mit ausgewählten Kategorien präsentiert werden, im Grunde als ein System paralleler Skalen für einzelne Kategorien. Dieser Ansatz ermöglicht es, ein diagnostisches Profil zu erstellen. Es gibt jedoch eine Grenze bei der Anzahl von Deskriptoren, die Prüfer bzw. Korrektoren handhaben können.

Es gibt zwei deutlich unterschiedliche Arten, wie man ein Raster von Subskalen bereitstellen kann:

Fragen zur Kontrolle:

1. Wieviel Stufen hat die Bewertung der Leistungen und wie nennen Sie sie?
2. In welchen Ländern arbeiten die Fremdsprachenlehrer mit GER?
3. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?
4. Was ist Vielsprachigkeit? Gibt es in Usbekistan auch?
5. Wie nennt man C1 va C2? Wo lernen die Lerner das?

Literaturverzeichnis:

1. Dauvillier, Christa & Lévy-Hillerich, Dorothea: **Spiele im Deutschunterricht.** Fernstudieneinheit 28, Berlin 2004
2. Омонов Х.Т., Хўжаев Н.Х., Мадьярова С.А., Эшчонов Э.У. "Педагогик технологиялар ва педагогик махорат" Дарслик Тошкент – 2012
3. Lado, Robert (1971): Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber. (engl. Original 1961)

Thema 6. Prinzipien der Bewertung

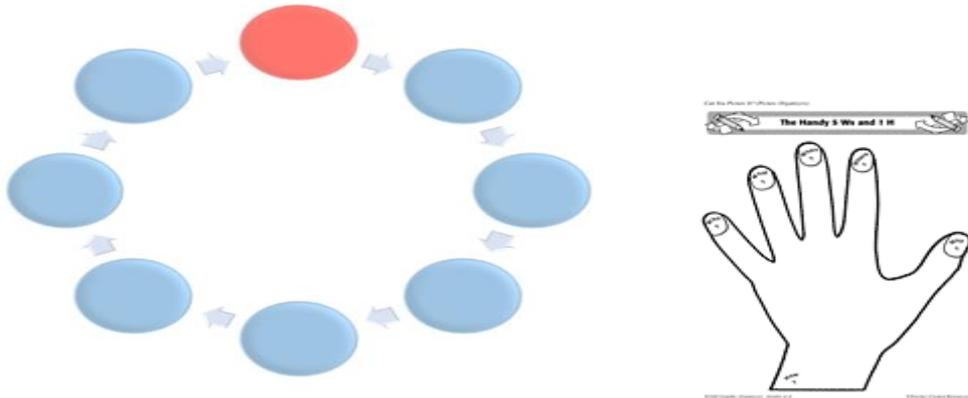
(Validity, Reliability, Achieving beneficial backwash)

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:

1. Gütekriterien



Tests müssen bestimmten Gütekriterien genügen. Es werden zumeist folgende Hauptgütekriterien genannt: Objektivität, Reliabilität und Validität. Für viele Autoren ist neben Objektivität, Reliabilität und Validität vor allem die Fairness ein weiteres zentrales Gütekriterium. Daneben finden sich als Kriterien z.B. die Ökonomie, die Praktikabilität, die Nützlichkeit, die Transparenz oder auch die Normierung von Tests (vgl. z.B. Trim/North 1992, Lienert/Raatz 1994, S. 7 - 14, Bachman/Palmer 1996, Ingenkamp 1997, S. 34- 43). Während für Lienert/Raatz (1994) das Merkmal der Nützlichkeit lediglich ein Nebengütekriterium ist, sehen andere Autoren die Nützlichkeit als sehr wichtiges oder sogar als letztlich entscheidendes Kriterium für die Qualität eines Tests an. Schließlich wird vor allem auch im Sprachtestbereich die Authentizität der Testaufgaben als weiteres wichtiges Kriterium angeführt.

Wir werden uns im Folgenden zwar relativ ausführlich mit dem Thema „Gütekriterien“ beschäftigen. Nichtsdestoweniger werden wir viele Aspekte entweder nur kurz oder auch gar nicht diskutieren können. Zudem wird die Charakterisierung der Gütekriterien in erster Linie aus der Sicht der klassischen Testtheorie erfolgen (vgl. auch Kapitel 6). Dies bedeutet z.B., dass wir nicht explizit auf das für die probabilistische Testtheorie grundlegende Gütekriterium der *spezifischen Objektivität eingehen werden. Wer sich von Ihnen tiefergehend mit dem Thema der Gütekriterien beschäftigen möchte, sei insbesondere auf die grundlegenden “Standards for educational and psychological testing” (American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council on Measurement 1999) verwiesen. Wir werden uns nun zunächst mit den Kriterien „Objektivität“, „Reliabilität“, „Validität“ und „Fairness“ befassen.

Objektivität

Das Gütekriterium der Objektivität bezieht sich nach Lienert/Raatz (1994, S. 7) auf den „Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind.“ Eine zentrale

Voraussetzung für eine zufrieden stellende Objektivität ist die Standardisierung (vereinheitlichende Festlegung) der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Tests. Kommen –z.B. in Folge einer Standardisierung – verschiedene Untersucher bei den gleichen Kandidaten zu den gleichen Ergebnissen, dann ist ein Test vollständig objektiv. Umgekehrt gilt: Wenn wir annehmen müssen, dass ein anderer Untersucher zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen wäre, dann können wir aus einem Messergebnis keine begründeten Aussagen und Folgerungen ableiten. Entsprechend kommt Ingenkamp (1997, S. 36) auch zu folgender Feststellung: „ Wer darauf verzichtet, sich um Objektivität zu bemühen, der überläßt letzten Endes unkontrollierter Willkür das Feld “. Es wird häufig zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität unterschieden (vgl. Lienert/Raatz 1994, S. 8, Ingenkamp 1997, S. 34ff.).

Die Interpretationsobjektivität bezieht sich auf den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation der ausgewerteten Testergebnisse von der Person des interpretierenden Testbenutzers. Vollkommene Interpretationsobjektivität liegt vor, wenn gleiche Auswertungsergebnisse gleich interpretiert werden, d.h. wenn aus ihnen die gleichen Schlüsse gezogen werden. Dies ist z.B. gewährleistet, wenn die Auswertung einen numerischen Wert liefert, der die Position des Kandidaten auf einer Skala relativ zu den übrigen Kandidaten festlegt. In einem solchen Fall ist die Auswertung nicht nur eine notwendige, sondern zugleich auch eine hinreichende Voraussetzung für eine Aussage über den Kandidaten. Die Interpretationsobjektivität ist unabhängig von der Auswertungs- und Durchführungsobjektivität. Dies bedeutet, dass auch ein hoch auswertungs- und durchführungsobjektiver Test eine niedrige Interpretationsobjektivität aufweisen kann. Ein standardisierter Papierbleistift- Test im Multiple- Choice- Format, der die Kandidaten lediglich in eine Rangordnung bringen soll, hat sowohl eine hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität als auch eine hohe Interpretationsobjektivität. Je unterschiedlicher und je zahlreicher jedoch die von einem Test gelieferten Informationen sind, desto schwieriger ist es zumeist, die Testergebnisse objektiv zu interpretieren.¹

2 Reliabilität

Die Reliabilität – auch als Zuverlässigkeit bezeichnet – bezieht sich auf die Genauigkeit, mit der Testergebnisse eine Eigenschaft erfassen, unabhängig davon, ob der Test wirklich die Eigenschaft misst, die gemessen werden soll. So kann z.B. ein als Sprachtest konzipiertes Verfahren hoch reliabel sein, auch dann, wenn es in Wirklichkeit etwas gänzlich anderes misst. In der Regel gilt im Fall eines homogenen Tests, d.h. eines Tests, der mithilfe inhaltlich einheitlicher Aufgaben ein eng umschriebenes Merkmal, wie z.B. lexikalische oder syntaktische Kompetenz, erfasst: Je größer die Zahl der Items, die die Eigenschaft messen, desto zuverlässiger wird die Eigenschaft gemessen. Dies ist einer der Gründe, warum professionelle Tests aus relativ vielen Items bestehen.

¹ Vollmer, Helmut J. (1995): „Leistungsmessung: Überblick“. In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 273- 277.

Übersicht

- 1 Phase 1: Hinführung zur Texterschließung
 - 1.1 *Textdarbietung und ‚Einstimmung‘*
 - 1.2 *Semantische Klärungen und Aktivierung/Erwerb von Wissen*
 - 1.3 *Textwiedergabe*
 - 1.4 *Problemstellung/Hypothesenbildung*
- 2 Phase 2: Erkennen von Textstrukturen/Textanalyse [ggf. ‚Überschneidung‘ mit 3]
 - 2.1 *Das Erkennen von Textstrukturen als eigene Phase*
 - 2.2 *Aufgabensets ohne angemessene Berücksichtigung der Textanalyse*
 - 2.3 *Möglichkeiten des Verzichts auf eine Textanalyse*
- 3 Phase 3: Interpretation
 - 3.1 *Die Interpretation als eigene Phase*
 - 3.2 *Möglichkeiten einer Verbindung von Analyse und Interpretation*
- 2 Phase 4: Bezug auf die Lebenswirklichkeit
- 3 Phase 5: Kontextualisierung

Fragen zur Kontrolle:

1. Erzählen Sie die Entstehungsgeschichte und das Ziel der GER?
2. Wieviel Stufen hat die Bewertung der Leistungen und wie nennen Sie sie?
3. In welchen Ländern arbeiten die Fremdsprachenlehrer mit GER?
4. Organisieren die Lehrer ihren Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?

Literaturverzeichnis:

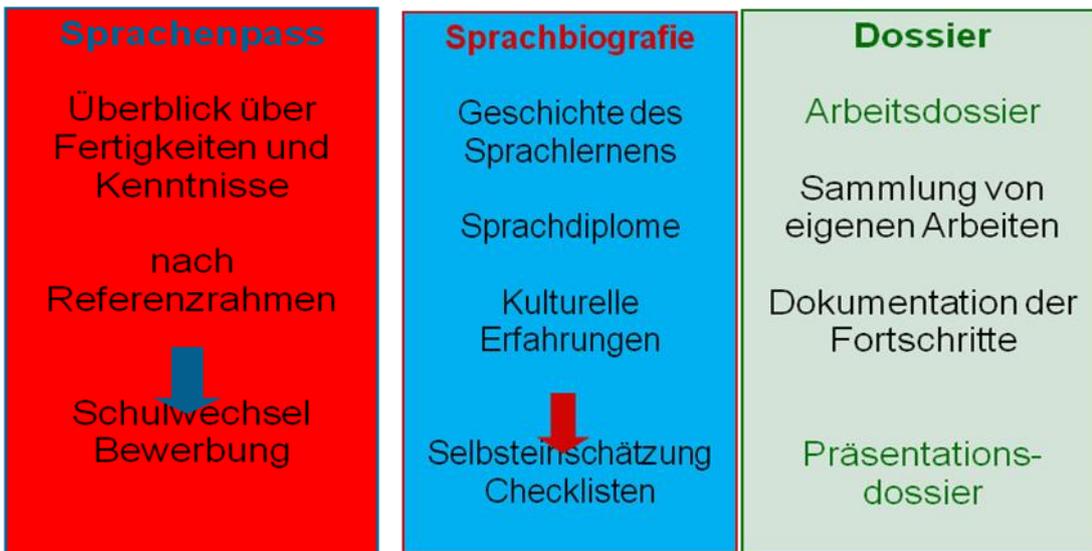
1. Vollmer, Helmut J. (1995): „Leistungsmessung: Überblick“. In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 273- 277.
2. Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformat (1999). Hrsg. von: Weiterbildungs Testsysteme. Goethe- Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch und

Thema 7 Typen der Beurteilung und Bewertung

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:



<u>1</u>	Sprachstandstest (<i>achievement assessment</i>)	(<i>achievement</i>)	Qualifikationsprüfung (<i>proficiency assessment</i>)
<u>2</u>	Normorientierte Bewertung		Kriteriumsorientierte Bewertung
<u>3</u>	kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (<i>mastery learning</i>)		kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
<u>4</u>	kontinuierliche Beurteilung		punktueller Beurteilung
<u>5</u>	formative Beurteilung		summative Beurteilung
<u>6</u>	direkte Beurteilung		indirekte Beurteilung
<u>7</u>	Beurteilung der Performanz		Beurteilung von Kenntnissen
<u>8</u>	subjektive Beurteilung		objektive Beurteilung
<u>9</u>	Einstufung auf einer Skala		Einstufung anhand einer Checkliste
<u>10</u>	Beurteilung aufgrund eines Eindrucks		gelenktes Urteil
<u>11</u>	ganzheitliche Beurteilung		analytische Beurteilung
<u>12</u>	Beurteilung anhand einer Kategorie		Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
<u>13</u>	Fremdbeurteilung		Selbstbeurteilung

Fragen zur Kontrolle:

1. Erzählen Sie die Entstehungsgeschichte und das Ziel der GER?
2. Wieviel Stufen hat die Bewertung der Leistungen und wie nennen Sie sie?
3. In welchen Ländern arbeiten die Fremdsprachenlehrer mit GER?
4. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?
5. Was ist Vielsprachigkeit? Gibt es in Usbekistan auch?

6. Wie nennt man C1 bis C2? Wo lernen die Lerner das?
7. Wie nennt man B1 bis B2? Wo lernen die Lerner das?
8. Wie nennt man A1 bis A2? Wo lernen die Lerner das?

Literaturverzeichnis:

1. Baldeger, Markus, Martin Müller und Gunther Schneider 1980 *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strassburg: Langenscheidt.
2. Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ, Frank G. König und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) 2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen:
3. Narr, Council of Europe 2002 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Examining and Test Development. Prepared under the direction of Michael*
 1. Milanovic /A.L.T.E), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Thema 8. Bewertung von Prozessen, hier: Lerntagebuch

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:

Lerntagebücher – eine Möglichkeit, Lernprozesse zu dokumentieren und zu bewerten.

Vorbemerkungen:

- Voraussetzung für den gewinnbringenden Einsatz dieser Methode ist ein geeignetes didaktisches Konzept, wie zum Beispiel das von Gallin/Ruf vorgeschlagene „Dialogische Lernen“. Im Vergleich zum weitgehend verbreiteten Unterrichtskonzept, bei dem es (eindimensional) darum geht, von einem Problem zur Lösung zu kommen, wird hier als zweite Dimension der (individuelle) Dialog zwischen Lernendem und Lehrperson betont.
- Es liegen Erfahrungen sowohl von Lehrkräften vor, die diese Methode sporadisch einsetzen, als auch von solchen, die ihren Unterricht weitgehend umgestellt haben.

Die Methode:

- Die Schüler bearbeiten schriftlich offene Aufträge (im Gegensatz zu geschlossenen Aufgaben), die jedem einen Einstieg ermöglichen, aber auch Herausforderungen für überdurchschnittliche Schüler enthalten. Sie sollen dabei alle ihre Gedanken im Lerntagebuch dokumentieren. Auch falls das Problem nicht gelöst werden kann, zeigen die Aufzeichnungen Wege und Irrwege auf, die Gegenstand des weiteren Unterrichts sein können. Jede Informationsquelle (Bücher, Internet, Freunde, Verwandte) ist zugelassen, muss aber korrekt angegeben werden.
- Die Lehrkraft liest sämtliche Eintragungen durch und gibt konstruktive Rückmeldungen. Das heißt: Es handelt sich weder fachlich noch sprachlich um eine Korrektur (was den Zeitaufwand für die Lehrkraft in Grenzen hält), sondern um einen Austausch (Dialog). Ein Tagebuch darf Unausgeglichenes und Falsches enthalten und kann nicht nach üblichen Maßstäben für Leistungserhebungen benotet werden.

- Neben konstruktiven Rückmeldungen erhält der Schüler sein Tagebuch mit einer Bewertung nach folgender Skala zurück:
 - o 0 Häkchen: nicht erfüllt, noch einmal
 - o 1 Häkchen: erfüllt, die Auseinandersetzung mit dem Problem war intensiv genug.
 - o 2 Häkchen: die intensive persönliche Auseinandersetzung ist spürbar.
 - o 3 Häkchen: ein „Wurf“; eine originelle Idee, ein klarer Gedanke ist sichtbar.
 - 3 Häkchen sind also auch dann möglich, wenn das „Produkt“ nicht einwandfrei ist. Erfahrungen:
 - Alle (auch erfahrene) Lehrkräfte, die mit Lerntagebüchern nach Gallin/Ruf arbeiten, berichten, dass sie fast täglich mit unerwarteten und originellen Schülerideen konfrontiert sind.
 - Fehler gewinnen eine produktive Bedeutung im Sinne von „aus Fehlern lernen“.
 - Die Bewertung dient vorwiegend der Förderung, dies wird auch von den Schülern so gesehen.
 - Der Zeitaufwand für die Lehrkraft ist geringer, als es auf den ersten Blick scheint, zumal die Auseinandersetzung mit den Schülertexten bereits wesentlicher Teil der Unterrichtsvorbereitung sein kann.
 - Schülerinnen fällt die Tagebuchmethode häufig leichter als Schülern.
- [Quelle: Erfahrungsbericht zum BLK-Programm SINUS in Bayern]

Fragen zur Kontrolle:

1. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten der GER in Usbekistan?
2. Was ist Vielsprachigkeit? Gibt es in Usbekistan auch?
3. Wie nennt man C1 ba C2? Wo lernen die Lerner das?
4. Wie nennt man B1 ba B2? Wo lernen die Lerner das?
5. Wie nennt man A1 ba A2? Wo lernen die Lerner das?

Literaturverzeichnis:

1. Baldegger, Markus, Martin Muller und Gunther Schneider 1980 *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strassburg: Langenscheidt.
2. Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ, Frank G. Konigs und Hans-Jurgen Krumm (Hg.) 2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen:
3. Narr. Council of Europe 2002 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Examining and Test Development. Prepared under the direction of Michael*

Thema 9. Produktionsorientierte Methoden beim Planen des Unterrichts

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:



Die seit den 80er Jahren in der Deutschdidaktik etablierten kreativen und produktionsorientierten Methoden¹³¹ sind in ihren Verfahren und ihrer Bedeutung für das Lernen und für den Literaturunterricht hinlänglich bekannt, sie erhalten jedoch gerade im Umgang mit Heterogenität ihre ganz besondere Bedeutung. Im Unterschied zum fragend-entwickelnden Verfahren ermöglichen sie laut Kaspar Spinner „*offenen, schülerorientierten, ganzheitlichen (sic) Unterricht (...)*, der schon von der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts gefordert wurde, der zu einer „*Individualisierung (sic) (führt)*. Folglich (kann) eine innere Differenzierung nach Interessen und Fähigkeiten (...) bei solchen Vorgehen besser verwirklicht werden als beim traditionellen Interpretationsunterricht.“¹³² Gemäß der genannten Aspekte von selbstständigem und individualisiertem Lernen in Gruppen (vgl. 2.1 der Handreichung) eignen sich diese Verfahren besonders im Umgang mit heterogenen Gruppen, deren argumentatives Potential man fördern möchte.

So ermöglicht der produktionsorientierte Umgang mit literarischen Texten den Lernenden Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis, da er sowohl auf die kognitiven wie auf die affektiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zielt. Er bietet eine gute Möglichkeit, die von Hirnforschung und Lerntheorie gewonnenen neuen Erkenntnisse praktisch im Unterricht umzusetzen und zugleich die in den Bildungsstandards verbindlich vorgegebenen Kompetenzen zu erreichen. Damit ist er zugleich ein effektives Instrument für die Entwicklung selbstorganisierten Lernens. Bei allen produktionsorientierten Aufgaben des Textverstehens wird der Lernende sich individuell mit dem Text auseinandersetzen und sein Verständnis vom Text anschließend in der Kleingruppe begründen, indem er es mit Hilfe des Textes erklärt. Lernende verteidigen ihre „Produkte“ – sie beginnen durch die Rückbindung an den Text ihr Verständnis vom Text zu artikulieren – d. h., sie beginnen mittels des Textes zu argumentieren, indem sie ihre Ideen rückbinden an ihre „Vorstellung“ von einer Textstelle. Sie legen mündlich oder schriftlich ihre Auffassung dar und interpretieren dabei bestimmte Verhaltensweisen der literarischen Figuren. Die Rückbindung an Begründungszusammenhänge und damit die Verbindung vom Emotional-Intuitiven zum Kognitiven ist zwingend und meiner Erfahrung nach äußerst ergebnisreich – gerade in

heterogenen Gruppen, wenn die unterschiedlichen Fähigkeiten von Spiel und Darstellung bis zu argumentativer Ausformulierung sich gegenseitig befördern. Die individuelle Zugangsweise erfährt durch das Vorstellen und Begründen in der Gruppe eine Vertiefung und Erweiterung, dabei wird der (Fremd)Text zunehmend zum eigenen „Textkonstrukt“ (im Sinne des Konstruktivismus, vgl. 2.1 der Handreichung). Es ist Argumentation über den Text in ganz produktivem Sinne, die Textinterpretation wird angebahnt.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht fordert von der Lehrkraft ein inhaltlich und methodisch erweitertes, vielfältiges und fantasievolles Angebot. Er akzeptiert die unterschiedlichen Leseerfahrungen verschiedener Leserinnen und Leser als gleichwertig. Er bedingt, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und die Lehrerin bzw. der Lehrer zurücktritt. Diese/dieser hat weiterhin die Planung in der Hand, gibt die (Lern) Impulse und regt zur begründeten Auswertung des kreativen Produkts an, wie es für den Umgang mit heterogenen Gruppen gewünscht ist, die selbstständig lernen (vgl. zur veränderten Lehrerrolle 2.1). Die Lehrkraft bestimmt die Gruppenzusammensetzung im Sinne der gezielten Förderung, d. h., sie akzentuiert den zu fördernden Aspekt, sie hat Zeit während der Gruppenarbeit, soviel Hilfe wie nötig zu geben, hat ggf. „Hilfen“ vorbereitet. Sie beobachtet die Lernprozesse und kann steuernd/helfend eingreifen. Sie wird bei diesen Methoden zum Organisator (Vorüberlegungen/Planungen, Setzung von Zeit und Rahmen) und Moderator (bei der Diskussion) und sie wird zur „Lernbegleiterin“/zum „Lernbegleiter“.

Fragen zur Kontrolle:

1. Erzählen Sie die Entstehungsgeschichte und das Ziel der GER?
2. Wieviel Stufen hat die Bewertung der Leistungen und wie nennen Sie sie?
3. In welchen Ländern arbeiten die Fremdsprachenlehrer mit GER?

Literaturverzeichnis:

1. Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht“. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* Cornelsen/Scriptor, 5/2007, S. 178.
2. Lado, Robert (1971): *Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber. (engl. Original 1961)

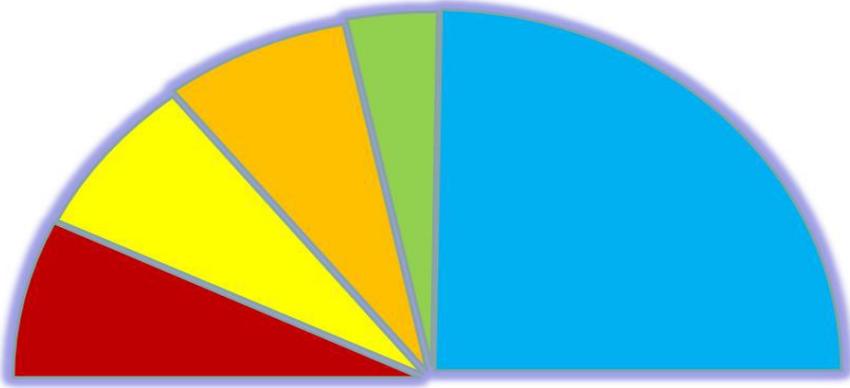
Thema 10: Beurteilung der Projektarbeiten

Zielstellung: тингловчиларнинг мавзу бўйича билим ва тажрибаларини фаоллаштириш.

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:

Die Methode: Effektmaß, „d“



Grundsätzlich sollte man unterscheiden zwischen der Beurteilung des Projektprozesses bzw. der Ergebnisse einerseits und der Schülermitarbeit im Sinne der Leistungsbeurteilung andererseits. Bei Prozessen und Produkten gibt es die Möglichkeit der Selbst- bzw. Fremdbeurteilung. Bei der Selbstbeurteilung sind erfahrungsgemäß viele Schülerkritischer und strenger mit sich selbst als manche Lehrer bzw. Außenstehende. Am besten ist es, wenn man je nach Bedarf beide Arten der Beurteilung miteinander kombiniert. Die Leistungsbeurteilung ist auch bei Unterrichtsprojekten von Bedeutung, weil man einerseits als Lehrer ja zur Beurteilung verpflichtet ist, andererseits haben auch die Schüler den Wunsch nach Belobung guter Arbeit in Projekten. Je nach der Projekterfahrung einer Gruppe / Klasse ist es sinnvoll, den jeweiligen Schwerpunkt für die Beurteilung unterschiedlich zu setzen. So ist es bei einer unerfahrenen Klasse wichtiger, instrumentelle und soziale Fähigkeit zu fördern und einzuüben. Die konkreten Ergebnisse werden natürlich auch beurteilt, aber weniger stark gewichtet. Bei Klassen mit viel Projekterfahrung läuft es meistens ohnehin „wie am Schnürzen“, hierbei werden die Ergebnisse stärker gewichtet als die Prozesse. Die Summe der Beurteilungsmöglichkeiten sollte es nicht allzuschwer machen, auch bei Projekten ohne „Prüfung“ zu einer einigermaßen sinnigen und gerechten Note zu kommen. Speziell bei Projekten, wo für die Schüler sehr hohe Transparenz gegeben ist, kann man als Lehrer die Gelegenheit nutzen, auch den Leitungsbegriff, die Form der Beurteilung und den Sinn der Notengebung zu diskutieren.

Die Meinungen, ob und wie Leistungsbeurteilung während oder nach dem Projektunterricht stattfinden soll, gehen in der Literatur weit auseinander und sind nach wie vor umstritten. So spannt sich der Bogen von grundsätzlicher Negierung einer Leistungsbeurteilung bis hin zu einem selbstverständlichen „ja“ zur Zensurierung nach Schulnoten. Im Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht ist eine eindeutige Befürwortung der Leistungsbeurteilung zu finden: „Leistungen (Paragraph 4 der Leistungsbeurteilungsverordnung), die die Schüler/innen im Rahmen des Projektunterrichts erbringen, sollen in die Jahresbeurteilung einfließen.“ (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992). Wie dies geschehen soll, wird jedoch dem jeweiligen Lehrer überlassen: „Im Projektunterricht sind der Unterrichtsform adäquate Aspekte der Leistungsbeurteilung anzustreben.“ (a.a.O.).

Viele Fragen, die Lehrer im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung im Projektunterricht stellen könnten (vgl. Übersicht 4), tangieren naturgemäß die grundsätzliche Problematik einer Leistungsbeurteilung auch im übrigen Unterricht. Zu welchem Ergebnis ein Lehrer kommt, wird von verschiedenen Faktoren abhängen. Allgemein gültige Kriterien lassen sich deshalb kaum aufstellen, doch sprechen einige Argumente für und einige gegen Leistungsbeurteilung im Projektunterricht. Viele Lehrer beurteilen vor allem deshalb nicht, weil sie bislang nur gewohnt waren, Faktenwissen abzuprüfen (SCHÖPKE 1981, S. 12) und

plötzlich vor eine neue Situation gestellt und verunsichert sind. Argumente gegen die Leistungsbeurteilung sind (nach FREY 1990, S. 187f):

- Das erstellte Produkt oder das gelöste Problem sind Leistungsnachweis genug. Weitere Leistungsnachweise sind überflüssig.
- Im Projektlernen spürt der Schüler die Wirkungen seiner Lerntätigkeit bei sich selbst.

Fragen zur Kontrolle:

1. Wie läuft Bewertung der Leistungen und wie nennen Sie sie?
2. Wozu braucht man zu beurteilen?
3. Was ist Selbst- und Fremdbeurteilung?

Literaturverzeichnis:

1. Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1994): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
2. Schneider, Günther/North, Brian (1999): „In anderen Sprachen kann ich ...“. Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern & Aarau: NFP 33, Pädagogisches Institut der Universität Bern & Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

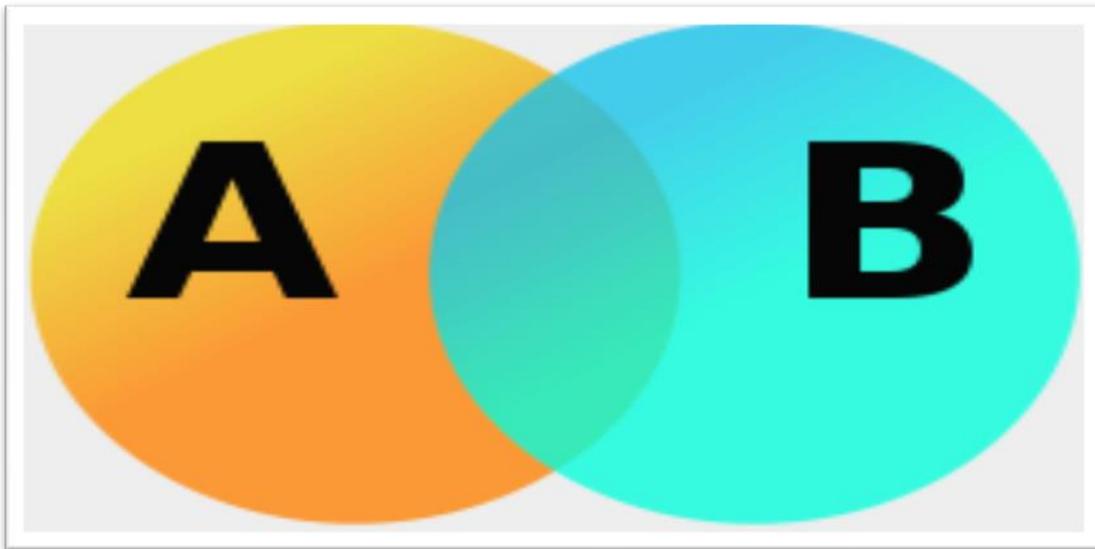
Thema-11. Feedback und seine Abarten

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit Wenn Diagramm auszufüllen. Schreiben Sie Wörter zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:

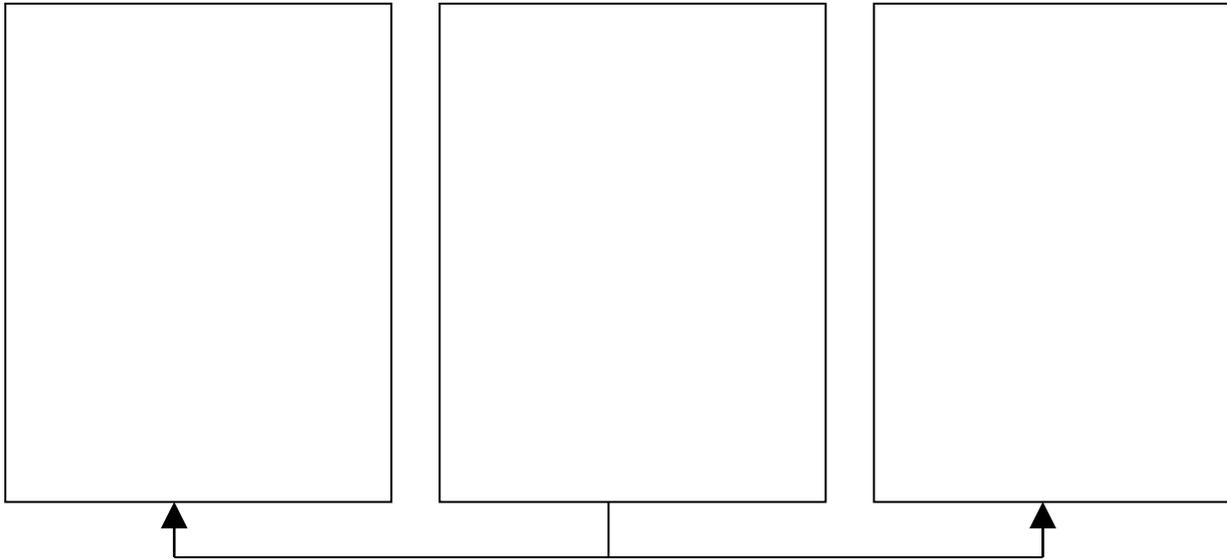
FEEDBACK ALS BILDUNGSMOTOR



Die Hattie-Studie weist auf die herausragende Bedeutung eines lernerbezogenen, sachbezogenen, regelmäßigen Feedbacks hin, welches dem Zweck dient, die „Lücke“ zwischen der Lernausgangslage und dem jeweiligen Ziel eines Lernprozesses zu schließen. Die Evidenz der Wirksamkeit von Feedback im Unterricht hat Hattie in seiner Studie „Visible Learning“ eindrucksvoll herausgearbeitet und benennt ein durchschnittliches Effektmaß. Damit zählt Feedback zu den in ganz besonderem Maße wirksamen Interventionen beim Unterrichten. Feedback braucht ein Klima gegenseitigen Vertrauens Feedback braucht ein Klima des gegenseitigen Vertrauens. Das ist in Schule und Unterricht-auch wenn man sich manchmal schon lange kennt-alles andere als selbstverständlich. Vertrauen heißt nicht: Wir haben uns alle lieb. Vertrauen bedeutet: Jeder hat das Recht darauf, als Person mit individuellen Stärken und Schwächen ernst genommen und angehört zu werden, hat das Recht auf Respekt und Wertschätzung.

Entwicklung einer Feedback-Kultur

Unverzichtbarer Bestandteil guten Unterrichts ist die Entwicklung einer umfassenden FeedbackKultur. Diese zu entwickeln bedeutet für alle am Unterricht Beteiligten, sich regelmäßig mitzuteilen was notwendig ist, damit sich alle möglichst wohl fühlen und möglichst gut (miteinander) lernen können (*Unruh & Petersen 2009*). Der erste Schritt auf dem Weg zu einer Feedback-Kultur heißt folglich: Schüler müssen sich darin üben können, Gelungenes, Stärken und Kompetenzen bei sich selbst und bei anderen differenziert wahrzunehmen und dies sprachlich äußern zu können. Dialogisches Feedback zu geben bedeutet: Weniger kritisieren und stattdessen Möglichkeiten, Perspektiven für Veränderungen oder Verbesserungen als Vorschlag oder Idee zu formulieren. Der Feedback-Nehmer sollte in dem, was man ihm zurückspiegelt, immer wieder einer Entwicklungsperspektive begegnen (*Bauer 2007*).



Dialogisches Feedback als Bildungsmotor

Feedback-Situationen sind hervorragend geeignet für den Erwerb und die kontinuierliche Weiterentwicklung bildungsrelevanter, dialogischer Kompetenzen, die Hören und Sprache erst wirksam machen und einen wesentlichen Teil dazu beitragen, Aktivitätspotenziale bei Schülern zu entfalten und ihre Teilhabemöglichkeiten zu erweitern. Die Schüler üben im Feedback z.B.:

- sich dem Feedback der Mitschüler zu stellen und dieses als gewinnbringend anzunehmen
- die Meinung anderer stehen lassen zu können
- die Beiträge anderer wertzuschätzen
- eigene Bedürfnisse, Empfindungen und Meinungen als Feedback-Geber auszudrücken und dabei gleichzeitig Bedürfnisse, Empfindungen und Meinungen des Feedback-Nehmers im Blick zu haben
- dem Arbeitspartner nach einer kooperativen Phase selbst wertschätzendes Feedback zu geben bzw. ihm rückzumelden, was er beim nächsten Mal dazu beitragen kann, dass die Partnerarbeit (noch) besser gelingt

1 Bausteine

Die Feedbackkultur am Max-Weber-Berufskolleg wird mittelfristig folgende Bausteine umfassen:

- Schüler-Lehrer-Feedback
- Lehrer-Lehrer-Feedback
- Lehrer-Schulleitungsfeedback
- Eltern/Ausbilder-Feedback

2 Grundsätzliche Regeln beim Feedbackgeben und -nehmen

Für ein erfolgreiches **Feedbackgeben** müssen folgende Regeln beachtet werden:

- Sprechen Sie in der Ich-Form! Es ist Ihre Sichtweise!

- Geben Sie Ihr Feedback möglichst beschreibend, nicht wertend!
- Geben Sie Ihr Feedback sachlich, ruhig, höflich und gelassen. Achten Sie dabei auf den Tonfall!
- Geben Sie Ihr Feedback zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort!
- Nehmen Sie sich Zeit!
- Äußern Sie Ihr Feedback so konkret wie möglich und so ausführlich wie nötig!
- Erläutern Sie, weshalb das Feedback gegeben werden soll!

Beim konstruktiven **Feedbacknehmen** ist zu beachten:

- Hören Sie erst richtig zu und lassen Sie das Feedback auf sich wirken, bevor Sie antworten! Unberechtigtes können Sie dann immer noch zurückweisen!
- Fragen Sie bei Unklarheiten nach!
- Nehmen Sie das Feedback nur dann an, wenn Sie dazu in der Lage sind!
- Nehmen Sie Feedback nur in dem Umfang an, den Sie bewältigen können!
- Nutzen Sie Feedback als Chance zur Weiterentwicklung Ihrer Unterrichtsqualität. Ziehen Sie das für Sie Positive heraus!
- Suchen Sie nach Lösungen bzw. fordern Sie diese ein!

Für die Empfänger des Feedbacks ist es wichtig, dieses zunächst anzunehmen und ernst zu nehmen, ggf. nachzufragen, aber nicht zu berichtigen. Denn es geht nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um das Entgegennehmen der subjektiv erlebten Eindrücke.

Feedbackannehmen heißt aber nicht automatisch befolgen!

Nachdem eine Person die Rückmeldungen aufgenommen hat, liegt es an ihr, aus diesen zu lernen. Nach einer Denkpause kann sie den Feedbackgebern ihre Bilanz mitteilen und mit diesen zusammen Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit ziehen.

3 Mögliche Aspekte des Feedbacks

Die **Lehrer** des Max-Weber-Berufskollegs wünschen sich Feedback über

- Unterrichtsorganisation
- Unterrichtsklima
- Lernfortschritt/Lernerfolg
- Unterrichtsmethoden
- Unterrichtsmedien
- Lehrerrolle
- Transparenz der Leistungsbeurteilung

Man kann insbesondere zu folgenden Aspekten Feedback geben:

- Unterrichtsorganisation
- Unterrichtsklima
- Lernfortschritt/Lernerfolg
- Verständlichkeit des Unterrichts
- Transparenz der Leistungsbeurteilung

Fragen zur Kontrolle:

1. Was ist Feedback? Definieren Sie!
2. Wieviele Stufen hat Feedback und wie nennen Sie sie?
3. Was dient der Weiterentwicklung des Unterrichts?
4. Organisieren die Lehrer ihre Fremdsprachenunterricht nach den Regelmäßigkeiten von Feedback in Usbekistan?
5. Was ist zu unternehmen Feedback einzufuehren?

Literaturverzeichnis:

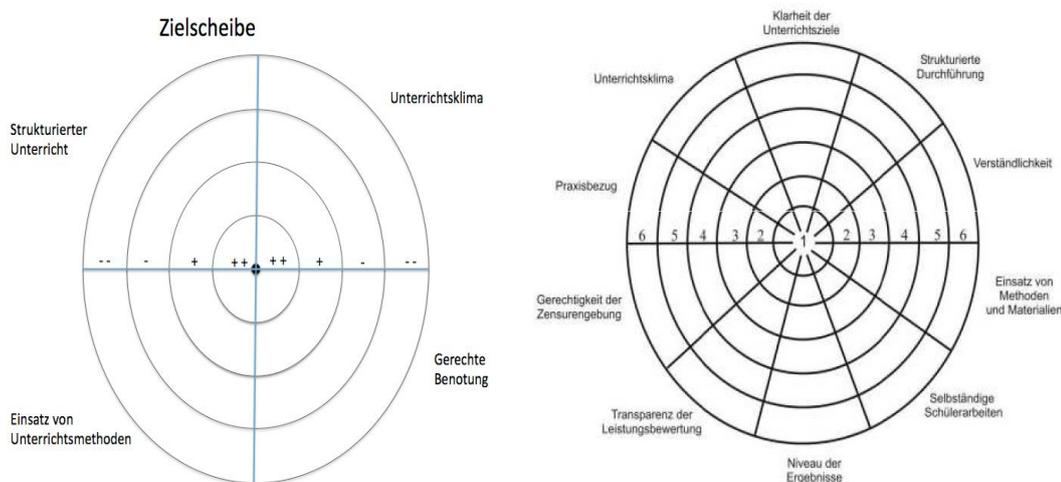
1. *Hattie J. (2013):* Lernen sichtbar machen. Schneider-Verlag.
2. *Höfer D. & Steffens U. (2012):* Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“.
3. *Stecher M. (2011):* Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Median-Verlag.
4. *Unruh T. & Petersen S. (2009):* Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau: AOL-Verlag.

Thema-12. Portfolio und Feedback

Zielstellung: Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen Studenten

Verlauf: Versuchen Sie zu zweit folgende Tabelle auszufüllen. Schreiben Sie zu jedem Buchstabe ein Wort zum Thema.

Beispielsweise für die Leistungs:



Die Wurzeln der Portfolioarbeit reichen bis in die Reformpädagogik zurück. Die aktuelle Aus-einandersetzung um die Verankerung des Portfoliopedagogen im Unterricht geht letztlich auf Ansätze in den USA zurück, die durch die seit den 70er Jahren anhaltende

Diskussion um die Aussagekraft und die Qualität herkömmlicher Beurteilungspraxis auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Angestoßen wurde die Portfolioarbeit hier wie dort als Reaktion auf die Kritik an den mangelnden Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen sowie der Allgegenwart und der Gewichtung standardisierter Tests mit dem Ziel, eine alternative Form der Leistungsbewertung zu entwickeln, die aber gleichzeitig Impulse für einen nachhaltigeren Unterricht geben kann. 49 140 Vgl. Häcker, Thomas: „Selbstbestimmung fordern“. In: Gerd Bräuer. *Schreiben(d) lernen*, Hamburg 2006. S. 144-158.

Unter einem Portfolio versteht man heute im schulischen Kontext eine Sammlung von Dokumenten, in denen Lernende ihre Lernergebnisse und den individuellen Lernprozess reflektieren. Sie entscheiden selbst über die Auswahl der Beiträge aus dem Bereich des jeweiligen Unterrichts, der Hausaufgaben, der Zusatzleistungen.

Dazu kommen als zentraler Bestandteil des Portfolios (kriteriengeleitete) Aussagen der Selbstevaluation, die sich auf die Selbsteinschätzung des „Produkts“, des eingeschlagenen Lösungsweges, der angewandten Methoden und Strategien, erkannte Stärken oder Defizite beziehen. Lehrerkommentare werden ergänzt durch die anderer „Begutachter“ – je nach Unterrichtsarrangement – z. B. durch Mitschülerinnen und Mitschüler, ggf. Eltern oder außerschulische Experten, die den Unterricht begleiten. 140

Man unterscheidet je nach didaktischer Intention zwei Portfolioformen: das Arbeits- oder Präsentationsportfolio, das die Leistungen und die vermittelten Inhalte präsentiert, und das Beurteilungsportfolio, das die gesamte schulische Entwicklung spiegelt und zu einem Prüfungs- oder Beurteilungsportfolio modifiziert werden kann. Die unterrichtliche Arbeit mit dem Portfolio lässt sich in folgende Phasen gliedern:

Einführungsphase (Absprachen hinsichtlich des zeitlichen und organisatorischen Rahmens)

Themenwahl und Sammelphase

Erarbeitungs- und Auswahlphase

Reflexions-/Selbstevaluations- und prozessbegleitende Beratungsphase

Veröffentlichung und Bewertung

Die strukturgebenden Elemente wie Ausfüllvorlagen, Beratungsgespräche, „Bewertungskonferenzen“, ggf. Entwicklungsgespräche mit Eltern sind weitgehend festgelegt und vielfach in der Literatur und in den Lehrwerken kommuniziert.

Die Stellung des Portfolios in der aktuellen didaktischen Diskussion hat sich vor allem durch die konstruktivistische Lerntheorie gefestigt. Portfolioarbeit stützt danach ganz wesentlich ein kompetenzgeleitetes Lehren und Lernen, sie verändert nicht nur das (tradierte) Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, sondern erkennbar den Unterricht im Gesamten und die gängige Beurteilungspraxis. Sie bietet den Rahmen für die selbstständige und selbstverantwortete Auseinandersetzung mit dem jeweils gewählten Unterrichtsthema

und wird zum differenzierenden/individualisierenden Steuer- und Förderinstrument (vgl. 2.1 der Handreichung).

Dadurch, dass ein Teil der didaktischen Planung in den Unterricht verlagert ist, wird die an-gestrebte Kompetenzorientierung konkret erlebbar. Das Portfolio organisiert und dokumen-tiert Entwicklungs- und Lernprozesse sowie die erworbenen (Teil-) Kompeten-zen/Kompetenzstufen und ist so besonders geeignet, die herkömmliche Beurteilungspraxis (Festschreibung zu einem bestimmten Zeitpunkt) im Sinne einer fortlaufenden Beurteilung des Lern-/Könnenszuwachses zu beeinflussen. Die Ergebnisse und die Aussagen der Selbstevaluation, genau wie die „Beurteilung“ und Diagnose der Lehrkraft beziehen sich nicht nur auf ein (Teil-) Produkt/einen Wissens- bzw. Könnensstand, sondern auch auf den (indivi-duellen) Lernweg mit seinen Stärken, aber auch Hindernissen oder gar Umwegen.

Feedback zum Unterricht 1

		1	2	3	4	5
a	Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat den Unterrichtsstoff kompetent vermittelt					
b	Ich habe viel gelernt					
c	Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat bei Verständnisschwierigkeiten zusätzliche Hilfen angeboten					
d	Die Unterrichtsmethoden waren					
e	Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat gut erklärt					
f	Die Arbeitsatmosphäre, die von der Lehrerin bzw. von dem Lehrer ausging, war gut					
g	Die Arbeitsatmosphäre, die von den Schülerinnen und Schülern ausging, war					
h	Die Notengebung war nachvollziehbar					
i	Mein Arbeitseinsatz war hoch					

Feedback zum Unterricht 2

		a) rich	b) meist	c) teilw	d) selt	e) fals
1	Der Unterricht ist abwechslungsreich					
2	Die Themen sind interessant					
3	Die Unterrichtsatmosphäre ist angenehm					
4	Ich lerne viel					
5	Die Anforderungen im Unterricht sind genau					
6	Das Gelernte wird genügend gefestigt/ geübt					
7	Die Hausaufgaben kann ich gut bewältigen					
8	Ich kann mich im Unterricht gut konzentrieren					
9	Ich wünsche mir mehr Einzelarbeit					
10	Ich wünsche mir mehr Partnerarbeit					
11	Ich wünsche mir mehr Gruppenarbeit					
12	Ich wünsche mir mehr Gespräch / Diskussionen					

13	Die Lehrerin / der Lehrer kann sich					
14	Die Lehrerin / der Lehrer bevorzugt manche					
15	Die Lehrerin / der Lehrer ermutigt mich beim					
16	Die Lehrerin / der Lehrer erklärt gut					
17	Die Notengebung ist gerecht und					
18	Ich kann ohne Probleme im Unterricht Fragen					

Fragen zur Kontrolle:

1. Was verstehen Sie unter Portfolio?
2. Ist es „Beurteilung“ und Diagnose der Lehrkraft?

Literaturverzeichnis:

1. Vgl. Häcker, Thomas: „Selbstbestimmung fordern“. In: Gerd Bräuer. *Schreiben(d) lernen*, Hamburg 2006. S. 144-158.
2. Lado, Robert (1971): *Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber. (engl. Original 1961)
3. Lee, Wonkyung (1998): *Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern/Studienbewerberinnen (PNdS/DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfprofil*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

IV.КЕЙСЛАР БАНКИ

- 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.

V.МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ

Мустақил ишни ташкил этишнинг шакли ва мазмуни

- Тингловчи мустақил ишни муайян модулни хусусиятларини ҳисобга олган ҳолда қуйидаги шакллардан фойдаланиб тайёрлаши тавсия этилади:
- меъёрий ҳужжатлардан, ўқув ва илмий адабиётлардан фойдаланиш асосида модул мавзуларини ўрганиш;
- тарқатма материаллар бўйича маърузалар қисмини ўзлаштириш;
- автоматлаштирилган ўргатувчи ва назорат қилувчи дастурлар билан ишлаш;
- махсус адабиётлар бўйича модул бўлимлари ёки мавзулари устида ишлаш;
- амалий машғулотларда берилган топшириқларни бажариш.

Мустақил таълим мавзулари

1. Recherchieren Sie im Internet. Arbeiten Sie an Präsentation. Wählen Sie ein Thema aus unten gegebenen Themen.
2. Handlungsorientierter Fremdsprachenvermittlung: Nachteile
3. Die Rolle der Sozialformen bei der Fremdsprachenvermittlung.
4. Die Rolle der Visualisierung bei der Fremdsprachenvermittlung.
5. Die Rolle der visuellen Medien bei der Fremdsprachenvermittlung.
6. Fish-bowl – Aquarium Methode: Vorteile / Nachteile.
7. Mind mapping oder Brainstroming: Vorteile / Nachteile.
8. Feedback und Skizzen und ihre Gestaltung.
9. Die Unterrichtsplanung und ihre Durchfuerung.
10. Reflektion und Rueckdenken nach dem Unterricht.

VI. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Немис тилидаги шарҳи
Die Bewertung	Таълим тизимида ўқувчиларнинг билимини ўзлаштириш ахлоқи ёки маълум ютуққа эришиш даражасига қараб қўйиладиган балл	die Punkte fuer die Auswertung von den Lernenden angeeigneten Kenntnissen
Das Wissen	Объектив борликнинг онгда акс этиришининг олий шакли, ҳуқуқий билимлар ҳосил қилиш жараёни	die Art und Weise, wie etwas gemacht wird =

		<i>Bildungsmethode</i>
Der Grad	Тажрижий ва нисбий тараққиёт, ривожланиш поғонаси	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
Die Innovation	Янгиланишни, ўзгаришни амалга жорий қилиш, кiritиш жараёни ва фаолияти	<i>geschr</i> ; etwas ganz Neues oder eine Reform
integriert	Чамбарчас боғлиқ, бутун, ягона, чексиз кичик қисмларнинг йиғиндиси	das Eingliedern; das Eingebundensein in eine Gemeinschaft
Der interaktive Unterricht	Таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Die Kompetenz	Шахнинг маълум қасбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу қасбда ишлаш олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	der Prozess der Wahrnehmung der objektiver Wirklichkeit
Die Kriterien	Таққослаш ёки баҳолаш учун ўлчов	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Das Modul	Педагогик технологияни ташкил қилувчи таркибий бўлақларни ифодаловчи	die Wissenschaft von den Methoden, die in einem bestimmten Bereich angewandt werden
Hochschulbildung	Малакали мутахассислар тайёрлашни таъминлайдиган таълим	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
CEFR	Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden.
Der Standard	стандартлаштирилган объектга нисбатан қўлланиладиган меъёрлар, қоидалар, талаблар мажмуини белгилувчи расмий меъёрий– техник ҳужжат	ein Merkmal, nach dem man eine Frage entscheidet oder etwas beurteilt
Die Zertifizierung	Сифатни стандартида талаб этилган даражага мос келишини тасдиқлаш	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

1. Bauer J. (2007): Lob der Hochschule. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

2. *Bauer J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* München: Heyne Verlag.
3. *Hattie J. (2013): Lernen sichtbar machen.* Schneider-Verlag.
4. *Höfer D. & Steffens U. (2012): Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“.*
5. *Stecher M. (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung.* Median-Verlag.
6. *Unruh T. & Petersen S. (2009): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis.* Lichtenau: AOL-Verlag.
7. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006
8. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
9. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74

Интернет ресурслари

1. www.profeed.de
2. lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik
3. www.allesgelingt.de
4. www.lehrer-online.de
5. www.leixilotte.de
6. www.paperball.de
7. www.teachsam.de