

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув – услубий
мажмуа

Немис тили
йўналиши
тингловчилари учун

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:
Немис тили
Комуникатив тилшунослик ва тил
компетенциялари

Ўқув – услубий
мажмуа

Модулнинг ўқув-услубий мажмуаси Олий ва ўрта махсус, касб-хунар таълими ўқув-методик бирлашмалари фаолиятини Мувофиқлаштирувчи кенгашининг 2019 йил 18 октябрдаги 5 – сонли баённомаси билан маъқулланган ўқув дастури ва ўқув режасига мувофиқ ишлаб чиқилган.

**Тузувчи: Х.Ш. Қўчқорова – ЎзМУ “Жаҳон адабиёти”
кафедраси катта ўқитувчиси**

**Тақризчи: Л. Шафигулина – Гёте институти немис тили
ўқитувчиси**

***Ўқув -услубий мажмуа ЎзДЖТУ ҳузуридаги РИАИМ Кенгашининг
2019 йил 27 сентябрдаги 9-сонли қарори билан тасдиққа тавсия
қилинган.***

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	12
III.	НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР.....	28
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	33
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	70
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	72
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	74

I. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур 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-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарори ҳамдаида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касб маҳорати ҳамда инновацион компетентлигини ривожлантириш, соҳага оид илғор хорижий тажрибалар, янги билим ва малакаларни ўзлаштириш, шунингдек амалиётга жорий этиш кўникмаларини такомиллаштиришни мақсад қилади.

Дастур доирасида берилётган мавзулар таълим соҳаси бўйича педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш мазмуни, сифати ва уларнинг тайёргарлигига қўйиладиган умумий малака талаблари ва ўқув режалари асосида шакллантирилган бўлиб, унинг мазмуни жамият ривожини ва таълим–тарбия жараёнининг инновацион масалалари, олий таълимнинг норматив-ҳуқуқий асослари ва қонунчилик ҳужжатлари, илғор таълим технологиялари ва педагогик маҳорат, таълим жараёнида ахборот-коммуникация технологияларини қўллаш, амалий хорижий тил, тизимли таҳлил ва қарор қабул қилиш асослари, махсус фанлар негизида илмий ва амалий тадқиқотлар, ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг креатив компетентлигини ривожлантириш, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимларидан фойдаланиш ва масофавий ўқитишнинг замонавий шакллари қўллаш бўйича тегишли билим, кўникма, малака ва компетенцияларни ривожлантиришга йўналтирилган.

Қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналишининг ўзига хос хусусиятлари ҳамда долзарб масалаларидан келиб чиққан ҳолда дастурда тингловчиларнинг махсус фанлар доирасидаги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларига қўйиладиган талаблар такомиллаштирилиши мумкин.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Олий таълим муассасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш доирасидан жой олган “Хорижий тилларни Европа стандартлари талабларида ўқитишнинг лингвистик аспекти” **модулининг мақсад:** тингловчиларнинг ўқув-тарбиявий жараёнларни юксак илмий-методик даражада таъминлашлари учун зарур бўладиган касбий билим, кўникма ва малакаларларини мунтазам янгилаш, малака талаблари, ўқув режа ва дастурлари асосида уларнинг касбий компетентлиги ва педагогик маҳоратини доимий ривожланишини таъминлашдан иборат.

Модулининг вазифалари: Коммуникатив тилшунослик тушунчаси. Коммуникатив компетенция тамойиллари. CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенциялар. Сўзлашув орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Тинглаш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Ёзиш орқали коммуникатив компетенция ўргатиш. Ўқиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш.

Коммуникатив грамматика ва коммуникатив лексика. Тилни дискурсив ёндашувда ўқитиш. Ўқитишда конструктивистик ёндашув. Сўз ва концепт. Концептларини интерпретация қилиш ва ўқитиш.

Модулни ўзлаштиришга қўйиладиган талаблар

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- хорижий тилларни эгаллашнинг тил сиёсати, экстралингвистик, социолингвистик ва лингвистик жиҳатлари, улар ўртасидаги узвийлик ва боғлиқликлари;
- немис тилини флектив-аналитик тил сифатида, тилнинг грамматик тузилиши, нутқнинг энг кичик коммуникатив бирликлари, фонема, морфема, лексемалар ва уларнинг турлари каби долзарб мавзулари;
- тилларнинг генетик типологияси, тилларнинг морфологик типологияси, тилнинг универсалиялари ва уларнинг турлари;
- тилнинг парадигматик тизимида ифодаланувчи лингвистик ҳодисалар, сўз ва унинг тузилиши, сўз семантикаси ва унинг тузилиши, шунингдек лексикология, лексикография, атамашунослик ва луғат таркибининг ижтимоий табақаланиши билан боғлиқ асосий тушунчалари,

-тилнинг синтагматик муносабатарида, хусусан семантика, фразеология, маданиятлараро мулоқат, когнитив ва гендерлингвистика каби қатор лингвистик тармоқлар ҳақида **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

-тилшуносликка оид ислоҳотларни, соҳага оид луғат бойлиги ва унинг терминологиясини шакллантириш;

-тилшунослик фанини ўқитиш соҳасидаги инновацияларни амалиётда қўллаш;

-тилшуносликни ўрганиш ёки ўқитиш борасида оммавий ахборот воситалари орқали намойиш этиладиган ёки эшиттириладиган янгиликларни билиш;

-қиёсий тилшунослик тушунчаси, қиёсий типологиянинг лингвистиканинг тармоқлари ва бошқа турдош фанлар билан алоқадорлигини аниқлаш;

-тилшуносликнинг долзарб масалалари бўйича турли назарий қарашлар ва етакчи концепциялар, лингвистик таҳлил методологияси ва методларини қўллаш;

-турли лингвистик концепцияларни танқидий баҳолаш ва уларни тилнинг аниқ материали асосида таҳлил қилиш;

-когнитив тилшуносликнинг асосий тушунчалари: фрейм ва концептлар, хорижий мамлакатларнинг лингвистик назарияларини диахроник нуқтаи назаридан таҳлил қилиш;

-илмий-тадқиқотлар ўтказиш ва янги илмий ҳамда амалий натижаларни умумлаштириш қобилиятига эга бўлиш;

-тилшуносликнинг тараққиёт қонуниятлари, соҳанинг назарий масалалари, муаммолари ва унинг ўзига хос хусусиятларини бугунги кун тил тараққиёти нуқтаи назаридан талқин этиш;

-тилшунослик фанини ўқитишнинг замонавий интерактив методларидан фойдаланиш;

-тилшунослик фани бўйича инновацион ўқув машғулотларини лойиҳалаш, амалга ошириш, баҳолаш, такомиллаштириш;

-тилшуносликнинг замонавий тадқиқот методлари ва методологияси, турли тадқиқот методлари ва методологияларини қиёсий тавсифлаш;

-ҳозирги замон тилшунослигидаги турли назарий қарашлар, ҳозирги замон тилшунослигининг етакчи концепциялари, илғор назарий ёки таҷрибавий асарларидан фойдаланиш;

-маданиятлараро мулоқотнинг лингвистик асосларини аниқлаш ва улардан мулоқот жараёнида фойдаланиш;

-филологиянинг долзарб мавзулари ва уларни ўқитишга бағишланган мавзуларда малакавий иш ёзиш ва уни немис тилида ҳимоя қилиш **кўникма ва малакаларни эгаллаши лозим.**

Тингловчи:

-чет тилини ўқитишнинг хорижий методикаси тажрибасини таҳлилий ўрганиш, умумлаштириш, уларнинг ютуқларидан таълим жараёнида фойдаланиш;

-CEFR талабларидан келиб чиққан ҳолда баҳолаш турлари, усуллари ва методларини танлаш ва қўллаш;

-коммуникатив компетенцияни аниқлаш хусусиятларига мос назорат методини танлаш;

-тестларнинг коммуникатив компетенция даражасини аниқлаш, тест тузиш, унинг сифат ва самарадорлигини аниқлаш мезонлари билиш;

-тест натижаларини аниқлаш ва баҳолаш мезонларини ишлаб чиқиш ва таълимга жорий этиш;

-тингловчи кўнима малакаларини эгаллаш;

-турли лингвистик йўналишларни яхши тушуниши ва уларни илмий таҳлил қила олиш;

-мантиқ ва тилнинг ўзаро муносабатини англаш;

-илмий назарияларни ва ҳозирги кундаги лингвистикадаги янги йўналишларни тушуниши ва улар ҳақида эркин, мустақил фикрлай олиши ва ўзининг муносабатини айта олиш;

-тилда модаллик категориясининг мантиқ ва тилдаги муносабатини тушунтира олиш;

-функционал грамматиканинг тилдаги ролини аниқлаш;

-когнитив, коммуникатив лингвистика ва лингвомаданий илмий йўналишларга ўз муносабати ва муаммолари ҳақида мулоҳаза юрита олиш **компетенцияларини эгаллаши лозим.**

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“**Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари**” курси назарий ва амалий машғулотлар шаклида олиб борилади. Амалий машғулотларда 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:

- лингвистика соҳасида кейинги йиллар мобайнида эришилган маҳаллий ва хорижий ютуқлардан,
- соҳага оид тадқиқотларнинг лингвистик таҳлилидан,
- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- фан ва ишлаб чиқариш эҳтиёжидан келиб чиқиб турли соҳа луғатлари тузиш ва таржималар амалга ошириш,
- интерфаол ёндошув доирасида давра суҳбатлари, кичик гуруҳларга бўлиниш, интервью иш усуллардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” модули мазмуни олий таълим тизимининг бакалаврият ҳамда магистратура босқичлари доирасида ўрганилган фанларга таянилган ва ўқув режадаги “Олий таълимда замонавий ёндашувлар” ўқув модули билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг меъёрий - ҳуқуқий хужжатлар бўйича касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар таълим ва тарбия жараёнларини меъёрий-ҳуқуқий асосларини ўрганиш, уларни таҳлил этиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар хорижий тилларни эгаллашга оид мультимедиа воситаларидан фойдаланишни, видео, аудио, график, гиперматнли маълумотлар билан ишлаш кўникмасига эга бўлиши, мультимедиа технологияларидан фойдаланган ҳолда тил ўқитишни йўлга қўйиш, электрон луғатлар тузиш ва таржималар амалга ошириш каби касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юклараси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юклараси			Мустақил таълим
			Жами	жумладан		
				Назарий	Амалий	
1.	Der GER. Wirkung und Einfluss	2		2		
2.	Einflussfaktoren auf Unterricht	2			2	
3.	Können, wollen, sollen. Vorüberlegungen	2			2	
4.	Kompetenzbegriff. Kompetenzorientierung.	2			2	
5.	Kann-Beschreibungen und Lernziele	2			2	
6.	Standards beim Lehren und Lernen der Sprachen. Output-Orientierung.	2			2	
7.	Input-Orientierung	2			2	
8.	Curriculum	2			2	
	Жами:	16		2	14	

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларидадан фойдаланилади:

- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат, симуляция);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантиқий хулосалар чиқариш);

баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

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:

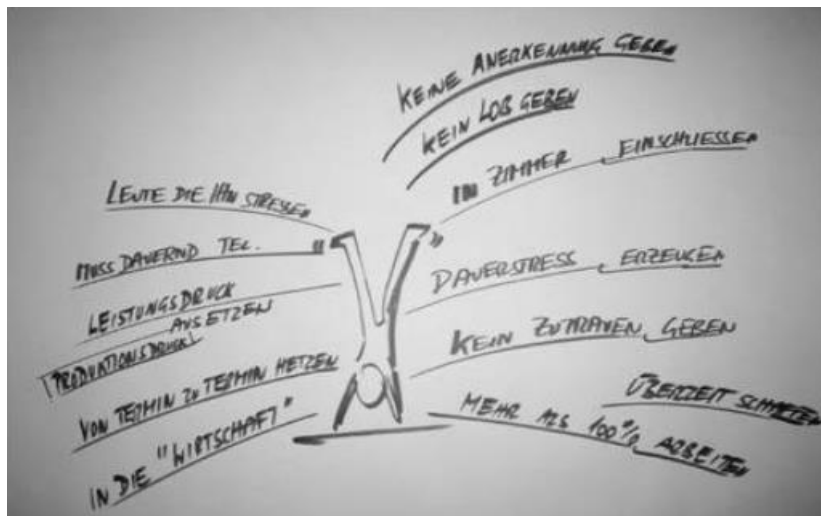
- Zeitersparnis beim gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der Kreativität und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen 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.

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. 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.

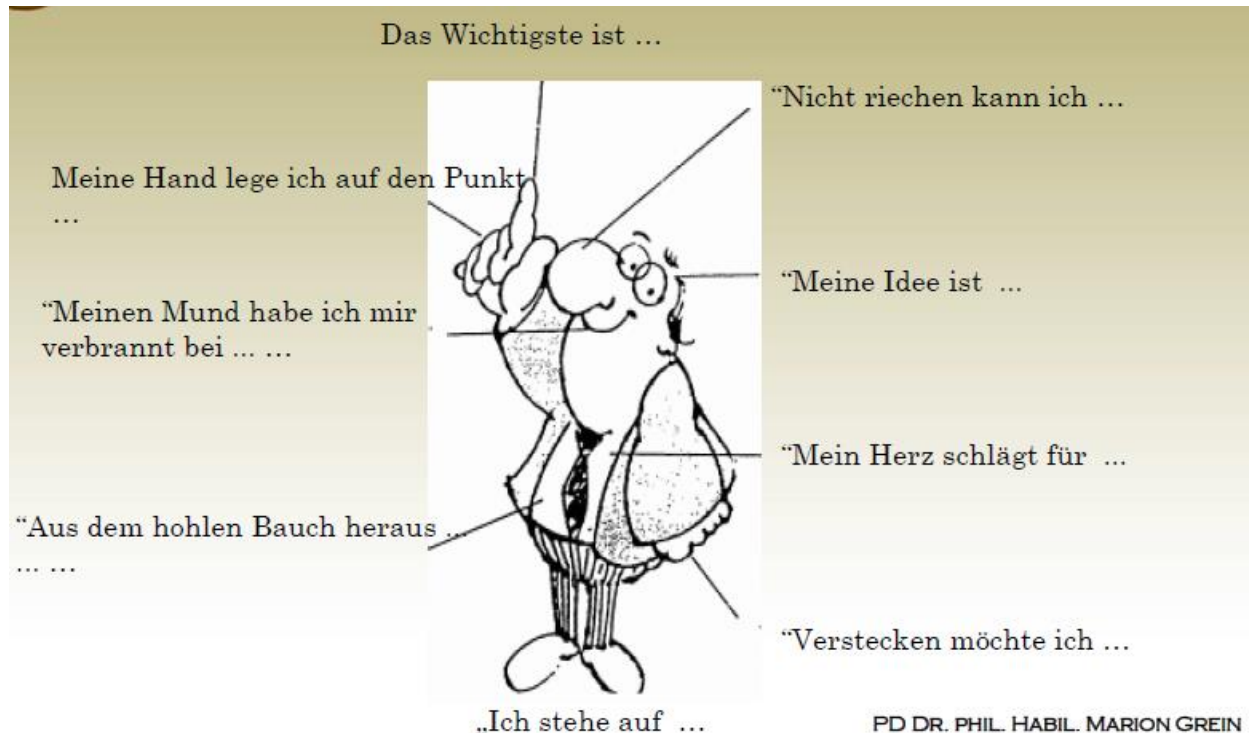
Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Das macht man sich zunutze und stellt eine "negative" Frage. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins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



2. 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.).



3. 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

I	
N	
T	
E	
R	
A	
K	
T	
I	
V	
E	
M	
E	
T	
H	
O	
D	
E	

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. KUGELLAGER ODER ZWIEBEL ODER GESPRÄCHSKARUSSELL

Kugellager ist eine Methode, bei der sich in einem Außenkreis und einem Innenkreis jeweils zwei Teilnehmende gegenüber stehen oder sitzen und sich über ein Thema austauschen. Nach Ablauf einer festgelegten Zeit rotieren die Kreise gegenläufig, so dass sich nun andere Gesprächspartner aus Innen- und Außenkreis gegenüber sind.

Gesprächsdauer (ca. 2-3 Minuten) und das Thema werden von der Moderation vorgegeben. Ist die Zeit um, gibt die Moderation die Rotationsregel bekannt (z.B. "Der Innenkreis bewegt sich zwei Plätze nach rechts. Der Außenkreis einen Platz nach links.") und nennt das neue Thema (z. B. "Welche Maßnahmen scheinen Ihnen/Dir zur Verbesserung der internen Kommunikation notwendig?" oder "Welche Umstände behindern einen guten Unterricht?"). So bilden sich immer neue Gesprächspaare zu neuen Fragestellungen. Der Positionswechsel aktiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Bewegung immer wieder neu und fördert den Gesprächsfluß.

Die Zahl der Wechsel ist abhängig von den Inhalten, der Konzentration der Teilnehmer und der Gruppengröße. Bei rein sachorientierten Impulsen sind ca. acht Gesprächsrunden gängig. Ziel sollte sein, möglichst viele neue Gesprächskonstellationen zu erhalten, so dass intensiver und abwechslungsreicher Kontakt und Austausch in der Gruppe entsteht.

Sinnvoll für diese Methode erscheint eine Gruppengröße von etwa 10 -30 Personen ab ca. 10 Jahren.

Die Methode ist vielfältig einsetzbar. Sie fördert den Kennenlernprozess und die Kommunikation, dient der Auflockerung, regt den Austausch verschiedener Meinungen und Positionen an. Die Zielsetzung ist dabei abhängig von den Impulsen, die die Moderation gibt.

6. 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.

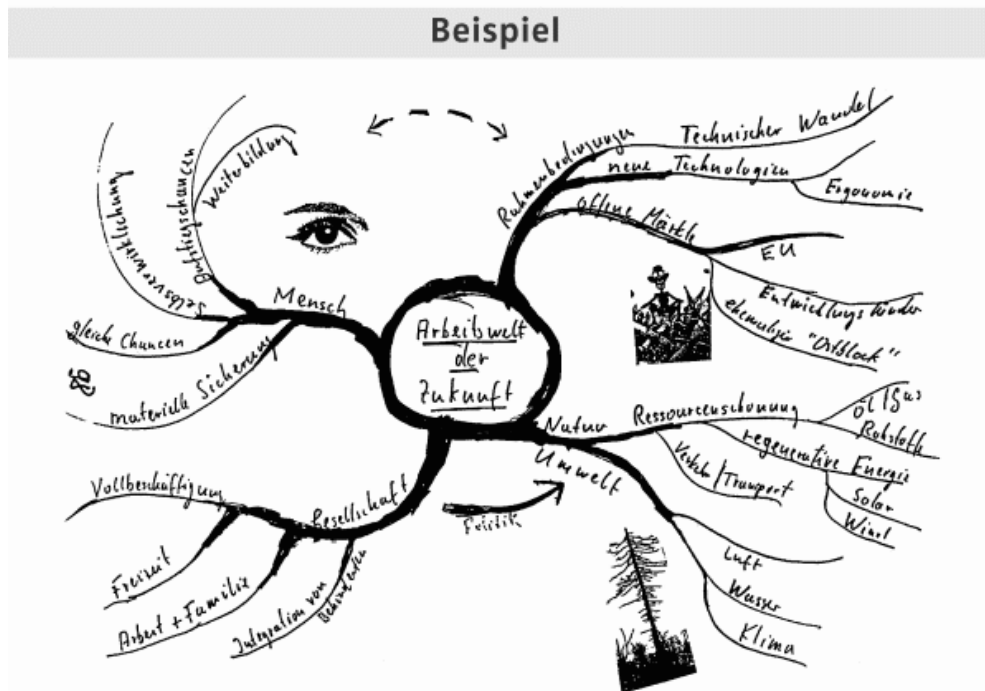
Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein Schlüsselwort pro Linie (Ast) Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

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.



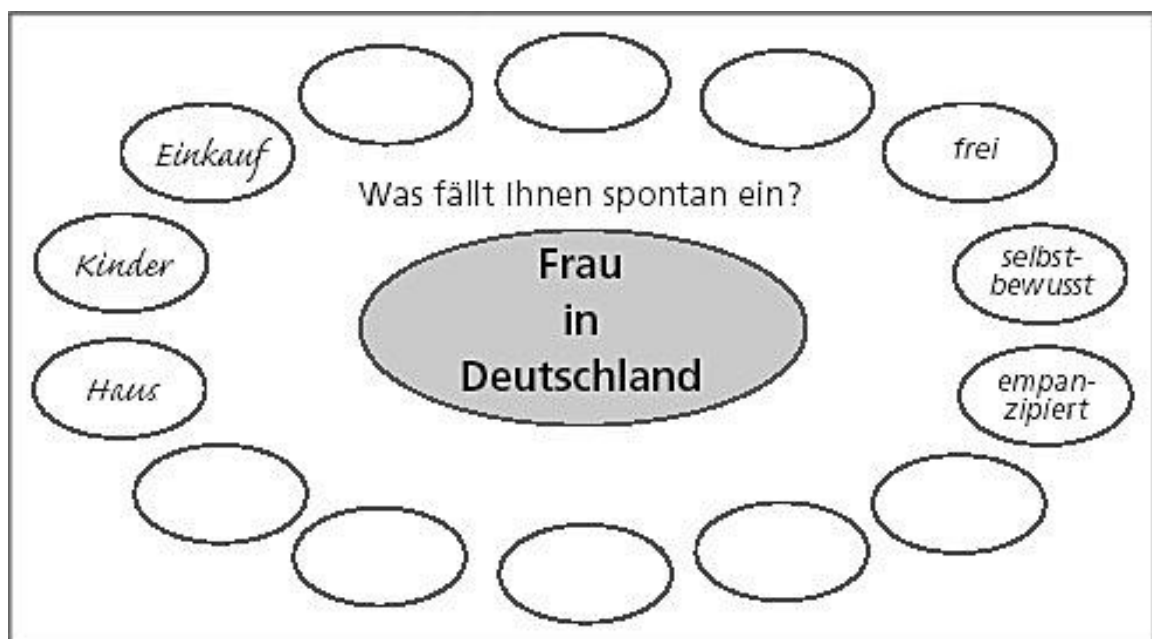
7. STATIONENBETRIEB – STATIONENLERNEN

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.

8. 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.

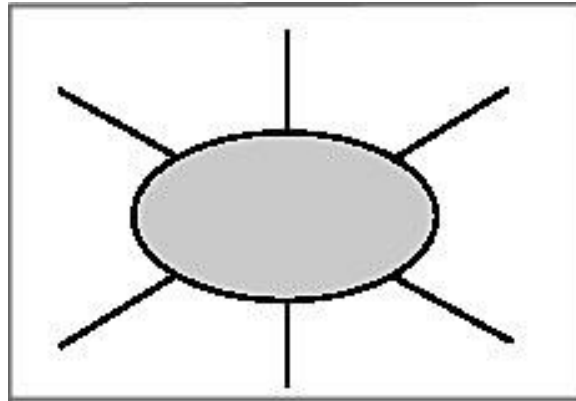
Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen) spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen mit Alter, Geschlecht, Herkunft, eigener Tätigkeit usw. der Lernenden zusammen.



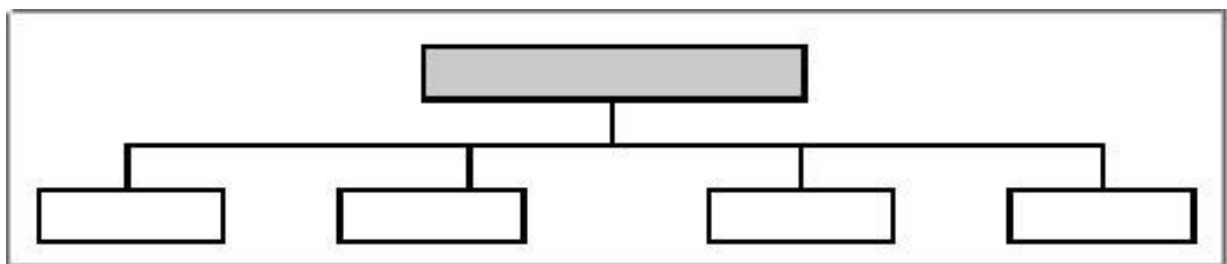
Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren 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.

Die Form der Assoziogramme kann unterschiedlich sein. (Graue Felder markieren den zentralen Begriff, zu dem die Assoziationen an die Äste oder in die Leerfelder einzutragen sind.):

Wortigel

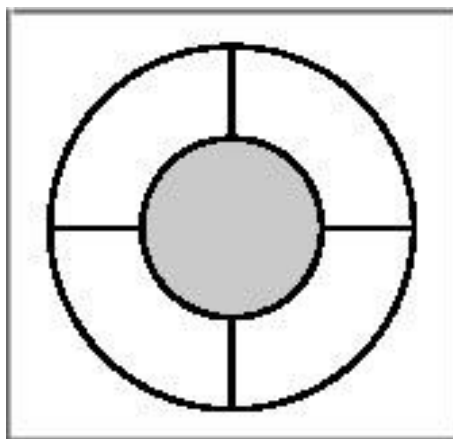


lineares Assoziogramm, das häufig bei Zuordnungsaufgaben verwendet wird und dann aber seine eigentliche assoziative Funktion verliert



oder in ähnlicher Form, bzw. auch als

kreisförmiges Assoziogramm, bei dem sowohl Wörter zu einem zentralen Begriff zu finden und ggf. in Sektoren weiteren Unterbegriffen zuzuordnen sind. Es kann aber auch mit Bildern und/oder Symbolen gefüllt sein, zu denen die lexikalischen Begriffe zu assoziieren und ggf. weiter zu ergänzen sind.



9. ZICKZACKMETHODE

Ein **Zickzack-Dialog** ist eine Übungsform zur mündlichen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Er eignet sich zum Einüben von Diskursroutinen, besonders solchen zur Verständnissicherung. Diese Übungsform regt auch sonst weniger aktive Schüler durch sanften Gruppendruck zur mündlichen Interaktion an.

- Die Klasse erhält als Aufgabe eine Dialogsituation zwischen zwei Personen. (Z. B. "Du bist umgezogen und stellst dich bei deinem Nachbarn vor.") Es ist sicherzustellen, dass die Situation von allen Teilnehmern verstanden wird.
- Die Klasse wird in zwei gleichgroße Gruppen (A und B) aufgeteilt. Die Gruppenmitglieder sitzen oder stehen sich in zwei Reihen gegenüber.
- Jede Gruppe übernimmt nun eine Rolle des Dialogs. (Im Beispiel: Gruppe A ist "du" und Gruppe B "dein Nachbar")
- Der erste Schüler in Gruppe A (A1) beginnt den Dialog, der erste Schüler in Gruppe B (B1) reagiert auf die Äußerung von A1. Auf seine Äußerung reagiert wiederum A2, darauf B2 usw. Auf die Reaktion des letzten Schülers in Gruppe B reagiert wieder der erste in Gruppe A.
- Die Lehrkraft achtet weniger auf die Korrektur sprachlicher Fehler als darauf, dass die Schüler nicht aus der Rolle fallen.

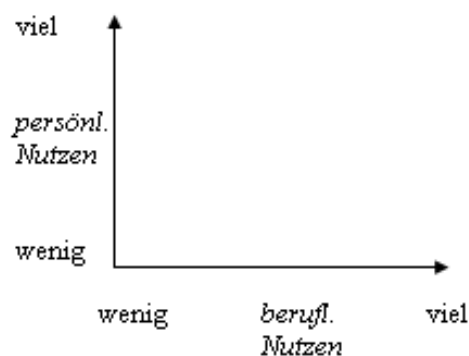
Verdeckt: Jeder Teilnehmer schreibt das gewünschte Feld auf einen Zettel (z.B. *sehr bereit* oder *nicht bereit*). KL sammelt alle Zettel und klebt die entsprechende Zahl der Pünktchen unter die entsprechende Kategorie. Obwohl zeitaufwendiger und weniger aktiv, dieser Verfahren erlaubt es den KT, die eigene Meinung auszudrücken, aber dabei nicht bei „kritischen“ Fragen sich offenbaren zu müssen.

Variante: Ein Koordinatenfeld (eine Frage, zwei Antworten, Überschneidungen)

Frage: Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Antworten: persönlicher Nutzen / fachlicher Nutzen

Koordinatenfeld:



Die

Interpretation /

Kommentierung der Antworten erfolgt durch die Gruppe selbst: KL bittet die Gruppe, das Plakat zu kommentieren (vor allem überraschende oder auffallende Ergebnisse).

11. PRO- UND CONTRA-DEBATTE/STREITGESPRÄCH

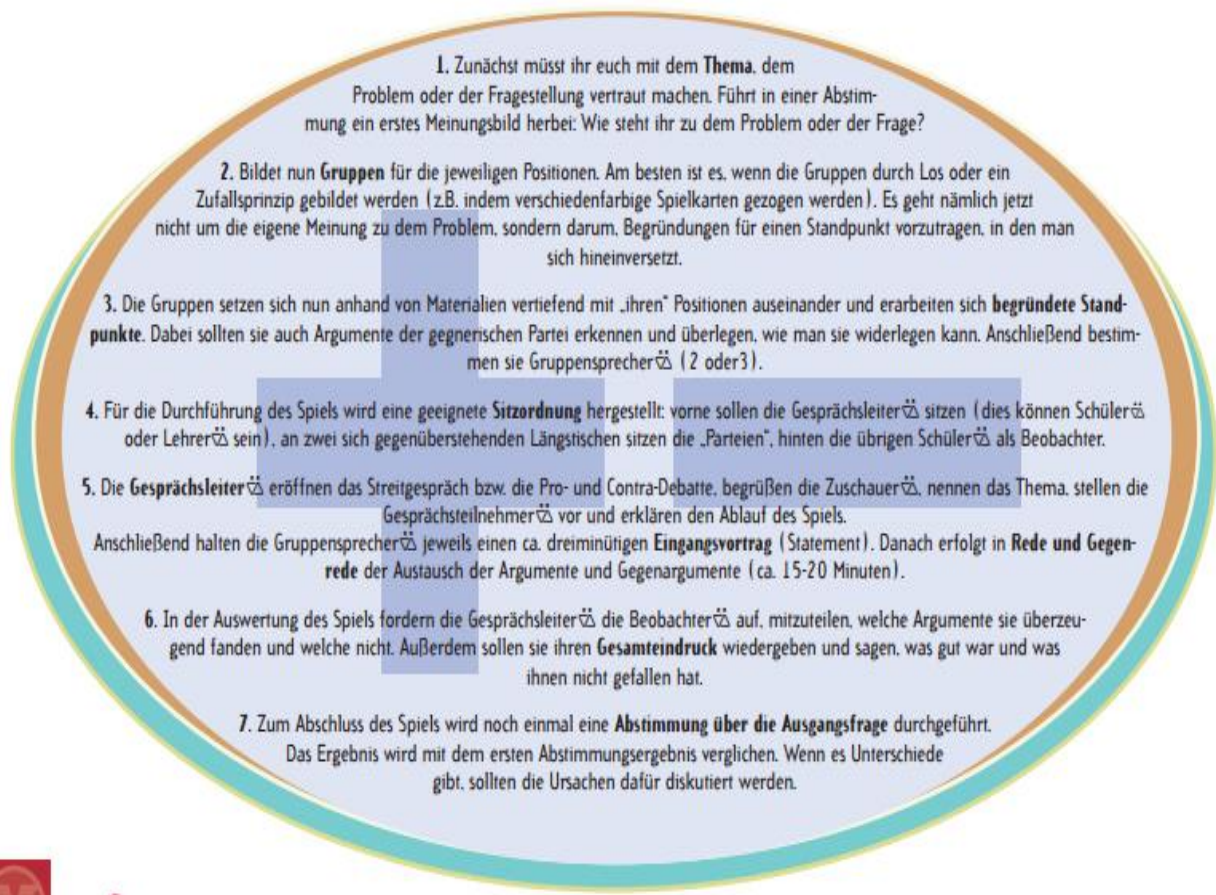
Streiten im Unterricht? Das klingt nicht sehr fein, wo doch ansonsten der Streit möglichst vermieden werden sollte.

Im Politikunterricht kommen auch die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen zur Sprache, die öffentlich sehr umstritten diskutiert werden. Da das offene Austragen widerstreitender Meinungen und Interessen zum Wesensbestandteil der Demokratie gehört - mit dem Ziel eines Ausgleichs der Interessen - sollte der Unterricht das Lernziel „Streiten lernen“ einüben und trainieren. Dabei können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung zu praktizieren, sich dabei aber auch in Positionen anderer hineinzusetzen, Kompromisse zu schließen und diese zu akzeptieren.

Mit einer Pro- und Contra-Debatte oder einem Streitgespräch können unterschiedliche Standpunkte in einem Rollenspiel zum Ausdruck gebracht und dargestellt werden. Diskutiert wird über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage. Der in der Sache oft harte, aber sachliche und faire Austausch der Argumente soll die Zuschauer von der eigenen Meinung überzeugen.

Wichtig ist die Einhaltung der Spielregeln (siehe Rückseite!).

Spielregeln für ein Streitgespräch oder eine Pro- und Contra-Debatte



12. „FINDEN SIE EINE PERSON, DIE...“

Schwerpunkte: Interaktion, Leseverstehen, Hören und Reagieren

Sozialform: Plenum

Verlauf:

Lerner erhalten ein Blatt mit verschiedenen Aussagen und Freiraum für zwei anderen. Sie lesen den Katalog durch, notieren sich zwei weitere Ideen und gehen dann durch den Raum auf der Suche nach den Personen, die den Aussagen entsprechen.

Anschließend werden die Ergebnisse in der Runde vorgetragen. Kursleiter stellt abwechseln an die Runde oder direkt einem Lerner eine Frage und somit stellt sich heraus, wer jede Aussage erfüllt.

Finden Sie eine Person, die...

- Mindestens zwei Kinder hat:
- An der gleichen Universität wie Sie studiert hat:
- Lange unterwegs war, um zum Seminar zu kommen:
- Einige Jahre in einem deutschsprachigen Land gelebt hat:
- Viel Erfahrung mit der Ausbildung von angehenden Deutschlehrern hat:
- Weiß, wie gute Seminare für Lehranfänger sein sollen:
- Weiß, wie man Lehrversuch im Praktikum besprechen soll:
- Die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts gut kennt und mit ihnen gearbeitet hat:
- Erfahrung als Deutschlehrer(in) hat:
- Sich an eine sehr gute Fortbildungsveranstaltung erinnert (was war gut= warum?)
- Einen deutschen Witz erzählen kann:
- _____ :
- _____ :

Anschließende Fragen:

KL: Was haben Sie herausgefunden? Wer kann einen deutschen Witz erzählen?

KT: Maria kann das.

KL: Und wie lautet der Witz? Können Sie ihn der Gruppe erzählen? Oder erzählt ihn Maria?

III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР

DER INHALT DES THEORITISCHEN UNTERRICHTS

THEMA 1. Der GER. Wirkung und Einfluss.

1. Einleitung

2. Der GER. Die Aufgaben und Ziele des GERS

3. Entwicklung de GER

4. Anwendung

5. Vorteile des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Der **Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen** (GER oder GeR; auch GERS oder GeRS; eng. *Common European Framework of Reference for Lang.* ist eine umfangreiche Empfehlung für Sprachenlernende und -lehrende zu Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz.

Der Referenzrahmen wurde in den 1990er Jahren vom Europarat erarbeitet und 2001 vom Rat der Europäischen Union als Standard zur Evaluierung der Sprachkompetenz empfohlen. Er gliedert sich in drei Stufen – die elementare (A), selbständige (B) und kompetente (C) Sprachverwendung. Jede Stufe teilt sich wiederum in zwei Kompetenzniveaus auf. Die Empfehlung berücksichtigt für jedes Niveau die vier Teilqualifikationen Leseverständnis, Hörverständnis, Schreiben und Sprechen.

Der GER stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit dar und ermöglicht deren intersprachliche Vergleichbarkeit. Er folgt dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz, dem zufolge Sprachlernende als in sozialen Kontexten sprachlich Handelnde gesehen werden. Der GER verfolgt das sprachpolitische Ziel, Mehrsprachigkeit und individuelle Vielsprachigkeit zu fördern. So soll er die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen stärken.

Entwicklung

Im November 1991 wurde während eines intergouvernementalen Symposiums in Rüşchlikon in der Schweiz erstmals die Idee diskutiert, Sprachkompetenzen länderübergreifend in Stufen einzuteilen: „Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung“. Ziel war es das Sprachenlernen bei verstärkter Mobilität und zur effektiveren internationalen Kommunikation und Vergleichbarkeit unter den europäischen Mitgliedstaaten zu intensivieren. Dabei wurde angestrebt, einen gemeinsamen Referenzrahmen für das Sprachenlernen zu entwickeln und die verschiedenen Bildungssysteme in Europa zu berücksichtigen. Diese Maßnahme sollte die internationale Kooperation der Bildungseinrichtungen fördern, die gegenseitige Anerkennung der Qualifikationen auf eine solide Basis stellen und alle Beteiligten dabei unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und zu koordinieren.

Im Jahr 2001, dem Europäischen Jahr der Sprachen, wurde die deutsche Übersetzung des GER im Auftrag des Goethe-Instituts gleichzeitig mit dem englischen Original auf dem erstmals ausgerufenen Europäischen Tag der Sprachen in Lund/Schweden vorgestellt. Die Veröffentlichung folgte im selben Jahr.

Anwendung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wird unter anderem im Europäischen Sprachenportfolio zur Selbstevaluation, in *Profile deutsch*^[3] zur Definition der Sprachniveaus für die Sprache Deutsch, sowie zum Selbsttest im DIALANG-System in 14 europäischen Sprachen angewandt.

Weitere Anwendungen, die bestimmten Niveaus der GER betreffen, sind zum Beispiel:

- In Deutschland wird das in einer Fremdsprache erreichte GER-Niveau auf dem Abiturzeugnis ausgewiesen, sofern in den letzten beiden

Schulhalbjahren der Qualifikationsphase im Durchschnitt mindestens 5 Punkte in der betreffenden Fremdsprache erreicht wurden. Schüler berufsbildender Schulen können eine freiwillige Fremdsprachenprüfung ablegen und dadurch das KMK-Fremdsprachenzertifikat erwerben, das berufsbezogene Fremdsprachenkompetenzen auf den GER-Niveaus A2 bis C1 nachweist. Der berufsbezogenen Deutschsprachförderung liegen die Niveaustufen A1bis, C2 des GER zugrunde.

- In Deutschland sind Sprachkenntnisse entsprechend dem Niveau B1 des GER gesetzlich als eines der Ziele des Integrationskurses festgelegt (§ 3 IntV). Auch der Jugendintegrationskurs führt über die Etappen A1 und A2 zum Niveau B1 des GER.
- Um als Ehegatte im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland nachzureisen, müssen Staatsangehörige vieler Länder ausreichende Deutschkenntnisse entsprechend dem Niveau A1 des GER nachweisen. In der Praxis wird das Sprachzertifikat über das erfolgreiche Bestehen des vom Goethe-Institut oder dessen Lizenznehmern/Partnerorganisationen durchgeführten Sprachtests ‚Start Deutsch 1‘ verlangt, oder aber eine anerkannte Sprachprüfung auf höherem Sprachstandsniveau (A2 bis C2).
- Auch Au-pairs haben für die Einreise nach Deutschland Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachzuweisen, und die Bewertung ihrer Sprachkompetenz erfolgt dabei einheitlich nach Niveau A1 des GER.
- In Österreich ist die Erreichung des A2-Niveaus des GER Ziel des Integrationskurses, entsprechend Modul 1 der Integrationsvereinbarung. Die Erreichung des B1-Niveaus des GER mit Modul 2 ist optional, ist aber Voraussetzung für den Erhalt eines Daueraufenthaltsrechts („Daueraufenthalt – EU“) und ist grundsätzlich auch für die Verleihung der Staatsbürgerschaft notwendig. Die Integrationsprüfung bestätigt die Erreichung des Niveaus A2 oder B1 des GER. Lehrkräfte des

Integrationskurses müssen Deutsch als Erstsprache haben oder aber Sprachkenntnisse des Niveaus C1 des GER nachweisen.

- Verschiedene Sprachprüfungen wurden auf die Niveaus des GER geeicht, beispielsweise der TestDaF, der einen Hochschulzugang ermöglicht (s. u.).

Vorteile

Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist eine gemeinschaftliche Grundlage und Vergleichbarkeit für Lehrpläne, Lehrwerke und die Prüfungen geschaffen worden. Dadurch haben sich folgende Vorteile ergeben:^[12]

- europaweit gültige Abschlüsse in Form von Sprachzertifikaten.
- europaweit flächendeckende Prüfungszentren.
- Lernbarrieren durch unterschiedliche Bildungssysteme innerhalb Europas werden überwunden und Lernerfolge werden vergleichbar.
- realistische Selbsteinschätzung der Lernenden und transparentere Unterrichtsinhalte und Qualifikationen.
- *Verstehen, Sprechen* und *Schreiben* als Grundfertigkeiten der fremdsprachlichen Kommunikation im Mittelpunkt.
- Werte, soziale Konventionen und Lebensbedingungen können besser berücksichtigt werden.
- Kommunikation im beruflichen Umfeld kann Lernenden bei Karriereplanung helfen.

Der GER ist ein System, das Lernen und Lehren von Sprachen und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht.

Was ist kein GER?

Der GER ist jedoch kein Lernzielkatalog, (KEIN CURRICULUM)sondern eine multifunktionale Publikation, die eine umfassende Beschreibung gemeinsamer

Referenzniveaus bietet. Oberstes Ziel ist jeden Sprachunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation. Aufgeführt werden im GER sechs Niveaustufen.

Fragen zum Thema:

1. Was ist der GER?
2. Was ist kein GER?
3. Was ist das Ziel des GER?
4. Was bedeutet „Mehrsprachigkeit“?
5. Warum brauchen wir einen Gemeinsamen Referenzrahmen?

IV.АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР

DER INHALT DES PRAKTISCHEN UNTERRICHTS

THEMA 1. EINFLUSSFAKTOREN AUF UNTERRICHT

1.Unterrichtsmethoden und pädagogische Ansätze

2. Einfluss des GER auf den Unterricht

3. Kommunikative Sprachkompetenz

Unterrichtsmethoden, pädagogische Ansätze und vor allem die technische Ausrüstung von Schulen sind immer wieder zentrale Diskussionsgegenstände der Pädagogik. Allerdings gibt es einen weiteren wichtigen Einflussfaktor auf den Unterricht — die Lehrperson selbst.

Die Unterrichtsplanung und -durchführung ist sehr von der Lehrperson abhängig. Daher sollte durchgehend Wert auf eine systematische Selbstreflexion gelegt werden. Im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten sollte anhand der identifizierten Kategorien der eigene Status und das eigene Beeinflussungspotenzial dieser Bereiche eingeschätzt werden. Sicherlich ist auch im Bereich der Lehrerbildung sowohl an den Hochschulen als auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung ein entsprechender Fokus zu setzen. Lehrende sind ein wichtiges Instrument des Unterrichtserfolgs und müssen dringend darin unterstützt werden, sich selbst einzuschätzen und sich selbst zu reflektieren. Eine eigene Potenzialanalyse kann erheblich zur Stärkung des Unterrichtserfolges beitragen.

Der GER beschreibt Kenntnisse und Fertigkeiten, die Lernende einer Sprache brauchen, um in dieser Sprache kommunizieren zu können. Der GER definiert Kompetenzniveaus, die die Lernfortschritte messbar machen. GER entwickelt eine Skala von sechs Kompetenzstufen der paradigmwechsel im Bereich des

Sprachunterrichts und dessen Zielen, bzw. dessen inhaltlichen Zielsetzungen. Aufgeführt werden im GER sechs Niveaustufen.

Der GER wird: 1. Planung von Sprachlernprogrammen an allen Institutionen 2. Planung von Sprachzertifikaten 3. Planung von selbstbestimmtem Lernen (selbst wissen, wo man sich gerade befindet, selbst Ziele festlegen, wie viel man erreichen möchte) 4. Planung und Konzeption von Lehrwerken eingesetzt.

Was ist entscheidend für einen erfolgreichen Unterricht? Der Erfolg eines Unterrichts lässt sich am einfachsten ablesen am Lernerfolg des Schülers bzw. der Schüler. Unterricht fußt auf einer Vielzahl von Variablen, die von äußeren und inneren Prozessen der Personen und deren sozialer und räumlicher Umgebung bestimmt sind. So sagt die Lernpsychologie, neuerdings unterstützt durch Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften und insbesondere der Gehirnforschung, dass zum Beispiel folgende inneren und äußeren Faktoren einen großen Einfluss auf den Lernerfolg haben.

Die inneren Faktoren können im Unterricht nicht unmittelbar und kurzfristig beeinflusst werden, obwohl zum Beispiel Sympathie des Schülers für den Lehrer sicher seine Motivation erhöht. Auch auf das allgemeine soziale Umfeld des Schülers (etwa Elternhaus, Freundeskreis usw.) hat der Lehrer wenig direkten Einfluss. Allerdings bestimmt er im Unterricht das aktuelle Umfeld des Schülers. Am leichtesten ist eine Beeinflussung also möglich bei den aktuellen situativen Faktoren. Das Verhalten des Lehrers bestimmt die Lernatmosphäre, die Sympathie bzw. Antipathie, die emotionale Einstellung der beiden zueinander sowie die Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Der Lehrer gestaltet den Unterrichtsverlauf, kann dadurch dem Schüler Erfolgserlebnisse verschaffen und beeinflusst dadurch die momentane Lust und Motivation des Schülers. Somit steht die Lehrer-Schüler-Beziehung im Zentrum der äußeren

Einflussfaktoren, die wiederum mit situativen Faktoren wie etwa den Erwartungen von Lehrer, Schüler, aber auch Eltern aufs Engste korreliert.

Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire, vgl. Abschnitt 5.1.2) – ganz gleich, ob es sich dabei um Autofahren, Geigespielen oder den Vorsitz bei einer Besprechung handelt – basieren mehr auf der Fähigkeit, Handlungen und Prozesse auszuführen, als auf deklarativem Wissen, obgleich solche Fähigkeiten durch den Erwerb von "vergessbarem" deklarativem Wissen gefördert werden können. Sie können auch durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und durch Einstellungen (savoir-être) beeinflusst werden (z.B. Entspannung oder Anspannung bei der Ausführung einer Aufgabe). Das eben zitierte Beispiel des Autofahrens – das ja durch wiederholtes Üben und durch Erfahrung zu einer Abfolge von fast automatisch ablaufenden Prozessen wird (Kuppeln, Schalten usw.) – erfordert anfangs ein ausdrückliches Auffächern in bewusste und verbalisierbare Operationen (Treten Sie langsam das Kupplungspedal herunter, legen Sie den dritten Gang ein usw.) und das Erlernen bestimmten Sachverhalte (es gibt in einem Auto ohne Automatik drei Pedale, und die sind wie folgt angeordnet ...), an die man aber nicht mehr bewusst denken muss, wenn man einmal das nötige Know-how (also das prozedurale Wissen) erworben hat und "weiß, wie man fährt". Während man noch fahren lernt, muss man sich gewöhnlich sehr stark konzentrieren und ist auch sehr mit sich selbst beschäftigt und befangen, weil das Selbstbild besonders verletzlich ist (Fehlerrisiko/Risiko, inkompetent zu erscheinen). Wenn jemand die Fertigkeiten erst einmal beherrscht, wird er oder sie viel entspannter und selbstbewusster sein; wäre das nicht der Fall, würde das die Mitfahrenden und andere Verkehrsteilnehmer sehr beunruhigen. Es ist offensichtlich, dass es in diesem Punkt Parallelen zu bestimmten Aspekten des Sprachenlernens gibt, die man auch quasi automatisch beherrschen muss (z.B. die Aussprache und einige Komponenten der Grammatik, wie z. B. die Flexionsmorphologie).

Unter persönlichkeitsbezogener Kompetenz (*savoir-être*) wird die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen verstanden, wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen. Diese Art von Kompetenz resultiert unserer Meinung nach nicht einfach aus unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmalen; sie schließt Faktoren mit ein, die Ergebnis verschiedenster Akkulturationsprozesse sein können und die durchaus veränderbar sind.

Diese persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, Einstellungen und Eigenheiten von Menschen sind Parameter, die man beim Sprachenlernen und -lehren in Rechnung stellen muss. Obgleich sie schwierig zu definieren sind, müssen sie in einem Referenzrahmen ihren Platz haben. Sie werden als Teil der allgemeinen Kompetenzen eines Menschen angesehen und folglich auch als ein wichtiger Aspekt seiner Fähigkeiten. Sofern sie erworben werden können oder sich durch ihren Gebrauch bzw. beim Lernen (z.B. einer oder mehrerer Sprachen) verändern, kann die Entwicklung von Einstellungen durchaus auch ein Lehrziel sein. Wie oft angemerkt wurde, sind persönlichkeitsbezogene Kompetenzen kulturspezifisch beeinflusst und deshalb heikle Felder interkultureller Wahrnehmung und Beziehungen: Die Art und Weise, wie ein Angehöriger der einen Kultur Freundlichkeit und Interesse ausdrückt, kann von einer Person aus einer anderen Kultur als aggressives oder gar beleidigendes Verhalten wahrgenommen werden.

Die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*, vgl. Abschnitt 5.1.4) aktiviert die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, das deklarative Wissen und die prozeduralen Fertigkeiten und stützt sich auf verschiedene Arten von Kompetenz. Die Fähigkeit zum Lernen kann man deshalb auch verstehen als 'prozedurales Wissen oder Bereitschaft für die Entdeckung des 'Anderen' –

gleich, ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

Die Fähigkeit zum Lernen ist in vielen Bereichen einsetzbar; sie ist aber besonders relevant für das Sprachenlernen. Je nachdem, um welche Lernenden es sich handelt, umfasst die Fähigkeit zum Lernen verschiedene Ausprägungen und Kombinationen - der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz, wie z. B.: die Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen oder auch bei direkter (face-to-face) Kommunikation Risiken einzugehen, um sich selbst Gelegenheit zum Sprechen zu verschaffen; die Bereitschaft, Gesprächspartner zu Hilfen zu veranlassen, indem man sie bittet, etwas in einfacheren Worten zu wiederholen usw. Dazu gehört auch die Fähigkeit zum Hörverstehen, einschließlich der Aufmerksamkeit dafür, was gesagt wurde, und eines geschärften Bewusstseins für die Risiken interkultureller Missverständnisse.

- von den herrschenden Umständen oder früheren Erfahrungen: Es ist durchaus möglich, dass die Fertigkeiten, die beim Lernen einer fünften Sprache eingesetzt werden, verschieden sind von denen beim

Erlernen der ersten. Solche Variation muss man neben Konzepten wie 'Lernstile' oder 'Lernerprofile' berücksichtigen, wenn man diese nicht als endgültig und unveränderbar ansehen möchte. Welche Strategien ein Mensch zur Bewältigung einer Lernaufgabe auswählt, hängt davon ab, wie vielfältig seine verschiedenen Fähigkeiten zum Lernen ausgeprägt sind. Aber auch durch die Vielfalt der Lernerfahrungen – vorausgesetzt, sie sind nicht isoliert oder einfache Wiederholungen – kann ein Mensch seine Lernfähigkeit erweitern.

2.1.2 – Kommunikative Sprachkompetenz

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen

Komponente. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst. Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch. Diese Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz eines Individuums steht nicht nur mit dem Umfang und der Qualität seines deklarativen Wissens im Zusammenhang (z.B. den phonetischen Unterscheidungen, die er treffen kann, oder dem Umfang und der Genauigkeit in der Wortwahl), sondern auch mit seiner kognitiven Organisation und der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind (z.B. die verschiedenen assoziativen Netzwerke, in die ein Sprecher ein Wort einbettet) und mit den Zugriffsmöglichkeiten (Aktivierung, Abrufbarkeit und Verfügbarkeit). Solche Kenntnisse können bewusst und leicht zu verbalisieren sein – oder nicht (als Beispiel kann hier wieder die Beherrschung eines phonetischen Systems dienen). Die Organisation des Wissens und die Zugriffsmöglichkeiten variieren von Mensch zu Mensch; sie variieren auch beim gleichen Sprecher (z.B. bei einer mehrsprachigen Person je nach den Varietäten, die Bestandteil ihrer mehrsprachigen Kompetenz sind). Man kann auch annehmen, dass die kognitive Organisation des Wortschatzes und die Speicherung von Redewendungen usw. unter anderem von kulturellen Eigenschaften der Sprachgemeinschaft oder Sprachgemeinschaften abhängen, in denen ein Mensch aufgewachsen und sozialisiert worden ist und in denen sein Lernen stattgefunden hat. Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben) wirkt die

soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen. Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie. Noch weniger als bei der linguistischen braucht man bei dieser Kompetenz die bedeutende Wirkung der Interaktionen und der kulturellen Umgebung zu betonen, in der solche Fähigkeiten entstehen. Alle der hier aufgeführten Kategorien sollen die Reichweite und die Formen der internalisierten Kompetenzen eines gesellschaftlich handelnden Menschen charakterisieren, d.h. ihre internen Repräsentationen, ihre Mechanismen und Fähigkeiten. Man kann annehmen, dass deren mentale Existenz das beobachtbare Verhalten und die Performanz von Menschen bestimmt. Dabei gilt, dass jedes Lernen diese internen Repräsentationen, Mechanismen und Fähigkeiten weiterentwickelt und verändert.

Fragen:

1. Wie wird das Ziel erreicht?
2. Was gehört zu den wichtigsten Inhalten des GER?
3. Wieviele Niveaustufen werden im GER aufgeführt?
4. Wie und wofür soll der GER eingesetzt werden?
5. Aus welchen Komponenten besteht Kommunikative Sprachkompetenz?

THEMA 2. KÖNNEN; WOLLEN; SOLLEN: VORÜBERLEGUNGEN

1. Niveaustufen des GER

3. Die Feststellung der Niveaustufen

4. Der Gebrauch des GER

Nach dem Konzept des **GER** gibt es drei Hauptstufen: die Grundstufe, die Mittelstufe und die Oberstufe. Dies sind die **Sprachniveaus A, B und C**. In der **Niveaustufe A** geht es um die „elementare Sprachverwendung“. Wer die **Niveaustufe B** erreicht hat, beherrscht die „selbstständige Sprachverwendung“. Die **Niveaustufe C** wird im **GER** als „kompetente Sprachverwendung“ bezeichnet. Jedoch ist jede Stufe in jeweils einen unteren und einen oberen Teil unterteilt, sodass es am Ende sechs Niveaustufen sind: Das **Niveau A1** ist das Anfängerniveau; mit dem **Niveau A2** besitzen Lernende schon grundlegende Kenntnisse. Das **Niveau B1** beinhaltet „fortgeschrittene Sprachverwendung“, während das **Niveau B2** als „selbstständige Sprachverwendung“ definiert wird. Mit dem **Niveau C1** ist der/die Lernende in der Lage, in einer Sprache „fachkundige Kenntnisse“ vorzuweisen. Der Gipfel ist mit dem **Niveau C2** erreicht. Der Lernende hat fast die Kenntnisse eines Muttersprachlers.

Wie werden die Niveaus festgestellt?

Zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten eines/einer Lernenden werden seine/ihre Fähigkeiten in vier „Disziplinen“ beurteilt. Diese vier sprachlichen Fertigkeiten umfassen das Leseverstehen, das Hörverstehen, den schriftlichen Ausdruck sowie den mündlichen Ausdruck. Es geht also darum, wie man einerseits eine Sprache visuell und auditiv versteht, andererseits in dieser Sprache schriftlich und mündlich kommunizieren kann.

Wo wird der GER in Deutschland gebraucht?

Der **GER** hilft dabei, Lehrpläne, Lehrbücher und Prüfungen für eine Sprache vergleichbarer zu machen. Sprachschüler haben mehr Klarheit, welches Niveau sie mit einem bestimmten Kurs erreichen können.

Die im **GER** beschriebenen Niveaustufen bilden für deutsche Behörden oder Institutionen eine solide Basis für die Zulassung zu bestimmten Berufen oder Studiengängen in Deutschland. Beispielsweise müssen Mediziner mindestens über das Sprachniveau C1 verfügen oder Au-pairs mindestens das Niveau A1 beherrschen, um nach Deutschland kommen zu können. Auch Integrationskurse sind in Deutschland an ein bestimmtes Sprachniveau gebunden.

Entstehung, Zielsetzung und Inhalt

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“ trägt¹. Der vollständige Titel der deutschen Übersetzung lautet „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen“. Erstellt wurde der GER 2001 im Auftrag des Europarates und herausgegeben vom Goethe-Institut InterNationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Zu beziehen ist die Printversion beim Langenscheidt Verlag/ München unter der ISBN: 3-468-49469-6.

¹ Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Hardback (ISBN: 0521803136) Paperback (ISBN: 0521005310).

Vom Europarat wurde im Jahr 2000 auch eine offizielle französischsprachige Version veröffentlicht.

Globales Ziel des GER ist es, die europäische Einigung durch Förderung der Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu fördern –indem ein „Rahmen“ geschaffen wird, auf den man sich „gemeinsam“ bezieht. Die Idee und die Umsetzung führt dazu, dass nationale Bildungs- und Lerntraditionen überdacht und hinterfragt werden müssen. Deshalb hat der GER seit seiner Publikation sehr unterschiedliche Diskussionen, kritische Analyse und fachliche Stellungnahmen hervorgerufen. Diese Diskussion ist weiter im Gange und es ist festzustellen, dass der Einfluss des GER auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens zunimmt.

Im Rahmen des Projekts „DaF-Südost-Netzwerk“ sollen Vorschläge erarbeitet werden, wie der GER im Bereich DaF in Schulen berücksichtigt werden kann.

An dieser Stelle wird der GER zunächst in Kürze vorgestellt. Bei Zitaten aus dem GER werden die entsprechenden Seitenangaben aus der deutschen Ausgabe in Klammern aufgeführt.

Um sich der Vorstellung anzunähern, was der GER ist, kann es nützlich sein sich zunächst einmal klar zu machen, was der GER von seiner Intention her *nicht* sein möchte. Er schreibt kein Curriculum vor, sondern möchte ein Rahmen anbieten - eben ein Referenzrahmen für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat. Folglich gibt der GER keinen normativen Rahmen vor, sondern hat deskriptiven Charakter. Der GER ist auch nichts grundsätzlich Neues, neu erscheint vielmehr die Art der Aufbereitung, der Darstellung und der Systematisierung der Parameter, die mit dem Sprachenlernen, -lehren und -beurteilen zu tun haben (vgl. Quetz, 2001, 555).

Die Ziele des GER sind eng mit den sprachpolitischen Zielsetzungen des Europarats verbunden. Wie wir bereits eingangs sagten, soll die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern mit verschiedenen Muttersprachen und damit die Mobilität innerhalb Europas vorangetrieben werden (GER, 14 ff.).

Das Erlernen von Sprachen und die Förderung und der Erhalt von Mehrsprachigkeit in Europa ist ein Ziel des GER. (GER, 17). Es wird angestrebt, dass alle Menschen zukünftig mehrere Sprachen erwerben. Sie sollen dadurch auf der einen Seite in der Lage versetzt werden, sich mit Menschen, die eine andere Muttersprache sprechen, auszutauschen und in kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Belangen zu kooperieren, und sie sollen auf der anderen Seite gegenseitiges Verständnis und Toleranz für andere Kulturen und Lebensweisen gewinnen. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas soll als eine Möglichkeit zur Begegnung genutzt werden und Abgrenzungen und Ausgrenzungen aufgrund kultureller und sprachlicher Andersartigkeit sollen überwunden werden.

Für Verantwortliche im Bildungswesen, wie z. B. Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbieter usw. soll sichergestellt werden, dass sie 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 gehören

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

Fragen:

1. Wie werden die Niveaus festgestellt?
2. Wo wird der GER in Deutschland gebraucht?
3. Was ist das globale Ziel des GER?
4. Im Rahmen welches Projekts sollen Vorschläge erarbeitet werden, wie der GER im Bereich DaF in Schulen berücksichtigt werden kann?
5. Gibt der GER einen normativen Rahmen?

THEMA 3. KOMPETENZBEGRIFF. KOMPETENZORIENTIERUNG

- 1. Kompetenzbegriff**
- 2. Evaluierung der Sprachfähigkeiten**
- 3. Sprachzertifikate auf Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens**

Der **Gemeinsame europäische Referenzrahmen** ist eine für Lehrer und Sprachschüler gleichsam bedeutsame Richtlinie des Europarats zur Bestimmung des Sprachniveaus von Sprachschülern. Ziel des Referenzrahmens ist die Vergleichbarkeit von Sprachlernleistungen der Sprachschüler aus den verschiedenen Ländern der Europäischen Union. Der Referenzrahmen unterteilt die Lernbereiche in Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, die sich in sogenannten Kompetenzniveaus manifestieren. Die Entstehungsgeschichte des GeR ist ohne das Zusammenwachsen der EU-Mitgliedstaaten zu einem großen Wirtschafts- und Staatskomplex nicht denkbar gewesen. Insbesondere der Wegfall von Grenzkontrollen im Personenverkehr durch das Schengen II Abkommen vom 14.06.1985 (In Kraft getreten 26.03.1995) führte im europäischen Einigungsprozess zu der Frage, wie nach Beseitigung der Grenzkontrollen auch die Sprachbarrieren unter der

Bevölkerung in der Europäischen Union reduziert werden können, da eine höhere Reisebereitschaft, ein flexibler Arbeitsmarkt und grundsätzlich ein Zuwachs von Nichtmuttersprachlern in jedem Europäischen Staat erwartet wurde. Durch die Vereinheitlichung der Kompetenzniveaus verfolgte die Europäische Union auch im Bildungsbereich in Funktion des Europarats konsequent den Europäischen Integrationsprozess. Durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen war es möglich, die Inhalte der zahlreichen Lehrpläne, Lehrbücher und Sprachlernzertifikate in den einzelnen europäischen Staaten anzugleichen, so dass jedem EU Bürger die Sicherheit gegeben wird sich auf die eigenen Sprachfähigkeiten verlassen zu können. Weiterhin sollte der Lerner, nach den Vorstellungen des Europarats, von den nun europaweit vorhandenen Prüfungszentren und dem Abbau von Lernhindernissen, die durch die unterschiedlichen Bildungssysteme in den Einzelstaaten hervorgerufen wurden, profitieren, um ihre akademische und berufliche Planung nicht nur auf den Heimatstaat zu beschränken und sich hin zum gesamten europäischen Arbeitsmarkt zu orientieren. Zur Evaluierung der Sprachfähigkeiten wurden drei übergeordnete Kompetenzniveaus erstellt:

- A = Elementare Sprachverwendung,
- B = Selbstständige Sprachverwendung und
- C = Kompetente Sprachverwendung

Diese sind wiederum jeweils in zwei Unterniveaus aufgeteilt, die noch genaueren Aufschluss auf das Sprachvermögen der Lernenden zulassen:

- A1 = Einstieg
- A2 = Grundlagen
- B1 = Mittelstufe
- B2 = gute Mittelstufe
- C1 = fortgeschrittene Kenntnisse

- C2 = exzellente Kenntnisse

Inzwischen umfasst das GeR nicht nur den offiziellen Sprachraum der EU – Staaten, das System hat auch im Japanisch-, Chinesisch- und Russischunterricht Einzug gefunden und sogar in europäischen, regional bedeutsamen, jedoch von geringer Sprecherzahl lebendig gehaltene Sprachen wie Katalanisch, Baskisch oder Walisisch können inzwischen mit einem Zertifikat nach Maßgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erfolgreich beendet werden. Sprachzertifikate auf Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens werden durch die entsprechenden Sprachprüfungen für folgende Sprachen ausgestellt:

- Baskisch (HABE)
- Chinesisch (Test of Chinese as a Foreign Language/TOCFL und Hanyu Shuiping Kaoshi/HSK)
- Deutsch (Europa-Zertifikat, TestDaF, Goethe-Zertifikat, Österreichisches Sprachdiplom, Deutsch/ÖSD, BULATS)
- Englisch (Cambridge Exams, City and Guild Certificate, GCE A/GCSE, GESE/ISE, IELTS, PTE Academic, PTE General, TOEIC, TOEFL, Versant)
- Finnisch (YKI)
- Französisch (TCF, DELF)
- Griechisch (Certificate of Attainment in Modern Greek)
- Italienisch (CELI, CILS)
- Japanisch (Japanese Language Proficiency Test)
- Katalanisch (Catalan Language Certificates)
- Niederländisch (Nederlands als Vreemde Taal)
- Portugiesisch (CAPLE)
- Russisch (TORFL)
- Schwedisch (DELE, TISUS, SWEDEX)

- Spanisch (DELE)
- Tschechisch (TOFCL)
- Walisisch (WJEC/Defnyddio'r Gymraeg)

Wer in Europa Deutsch oder auch andere Sprachen lernt, kann das an vielen allgemeinen Schulen, speziellen Sprachschulen und bei anderen Institutionen tun. Da diese Schulen aber oft mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlichen Lehrbüchern arbeiten, ist es für Lernende manchmal schwer, die angebotenen Kurse bezüglich ihres Niveaus und ihrer Zertifikate miteinander zu vergleichen. Um die Angebote miteinander vergleichbarer zu machen, wurde der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (GER) im Jahr 2001 vom Europarat entwickelt. Der GER gilt seitdem als Empfehlung für Institutionen, Schulen und Firmen, die Sprachen unterrichten oder mit ihnen zu tun haben.

Was ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)? Der **GER** definiert bestimmte Niveaustufen für eine Sprache und enthält Kriterien, welche sprachlichen Fähigkeiten für ein bestimmtes Niveau einer Sprache erforderlich sind.

Fragen:

1. Wie entstand der GER?
2. Wodurch war es möglich, Referenzrahmen, die Inhalte der zahlreichen Lehrpläne, Lehrbücher und Sprachlernzertifikate in den einzelnen europäischen Staaten anzugleichen
3. Wie viele Kompetenzniveaus wurden zur Evaluierung der Sprachfähigkeiten wurden erstellt:

4. Welche Kompetenzniveaus wurden zur Evaluierung der Sprachfähigkeiten wurden erstellt:

5. Wann wurde der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (GER) entwickelt?

THEMA 4. KANN-BESCHREIBUNGEN UND LERNZIELE

- 1. Die Gemeinsamen Referenzniveaus: Beschreibung**
- 2. Abbildung des GER**
- 3. Kann – Beschreibungen und Lernziele**

Zu a. Die Gemeinsamen Referenzniveaus: Beschreibung

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, S. 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. Aufgeführt werden im GER

- **die Ebene A der elementaren Sprachverwendung,**
- **die Ebene B der selbständigen Sprachverwendung und**
- **die Ebene C der kompetenten Sprachverwendung.**

Die drei Ebenen werden wiederum in jeweils zwei untergeordneten Niveaus, nämlich A1 und A2, B1 und B2 und C1 und C2 aufgeteilt (GER, 34):

Abbildung 1

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>(Breakthrough)</i>	<i>(Waystage)</i>	<i>(Threshold)</i>	<i>(Vantage)</i>	<i>(Effective Operational Proficiency)</i>	<i>(Mastery)</i>

¹ Trim, J.L.M. (1978): Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults. Council of Europe.

Zu den einzelnen Niveaus wurden Deskriptoren definiert, die umschreiben, **was** und **wie gut** der Kandidat oder die Kandidatin etwas **können** muss, um der entsprechenden Niveaustufe zugeordnet werden zu können. So entstand auch der Begriff „Kann-Beschreibungen“. Sie haben einen Empfehlungscharakter und sollen eher zum Hinterfragen, Diskutieren und weiteren Handeln anregen. (Quetz, 2001, 559)

Kompetenzorientierung bedeutet, dass Leistungserwartungen in Form von expliziten Wissens- und **Kann-Beschreibungen** formuliert und die angezielten Kompetenzen dann auch in Form von Selbstüberprüfungsaufgaben, Testaufgaben oder auch Praxiserkundungsprojekten evaluiert werden. Dabei sollte für die Lernenden

ein hohes Maß an Transparenz hergestellt werden; sie sollten grundsätzlich wissen, worum es geht und wozu sie etwas lernen.

Wenn Sie in Hochschulkontexten arbeiten, dann wird Ihnen vielleicht aufgefallen sein, dass auch in den Modulbeschreibungen der Bachelor-Masterstudiengänge mittlerweile häufig die angezielten Kompetenzen aufgeführt werden müssen. Manchmal gewinnt man nun den Eindruck, es handele sich bei der Kompetenzorientierung um einen gänzlich neuen didaktisch-methodischen Ansatz, bei dem man alles vergessen muss, was man vorher praktiziert oder in der Ausbildung gelernt hat. Doch keine Sorge! Das stimmt nicht. Kompetenzen wollten wir ja immer schon entwickeln. Kein DaF-Lehrender wird heutzutage behaupten, es gehe ihm bei seinen Lernenden allein um Sprachwissen und nicht auch um Sprachkönnen. Wie wir zum Sprachkönnen kommen und wie wir dafür wichtige Teilkompetenzen entwickeln, darüber besteht in der neueren Fachdiskussion zumindest in Bezug auf einige weitere allgemeine Prinzipien weitgehende Übereinstimmung.



Fragen:

4. Was sind Die Referenzniveaus sind wohl der bekannteste und meist diskutierte Aspekt des GER?
5. Wie nannte man die Stufen des GER damals?
6. Welche Stufen gehören zur elementaren Sprachverwendung?
4. Welche Stufen gehören zur selbständigen Sprachverwendung?
5. Welche Stufen gehören zur elementaren Sprachverwendung?

THEMA 5. STANDARDS BEIM LEHREN UND LERNEN DER SPRACHEN

1. Globaskala der Kompetenzen
2. Der Sprachunterricht und seine Ausrichtung
3. Standards des Lehrens und Lernens

Tabelle 1 - Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	2

**Selbständige
Sprachverwend
ung**

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

**Elementare
Sprachverwend
ung**

**A
2**

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

**A
1**

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

- auf der Ebene der **einzelnen Fertigkeiten** Hören, Lesen, mündliche Produktion, Interaktion und schriftliche Produktion und
- auf der Ebene der so genannten **Subfertigkeiten**, z. B. Transaktionen: Dienstleistungsgespräche

Die Autoren des GER weisen darauf hin, dass dieses System der Niveaustufen eine verti-kale und gleichzeitig eine horizontale Dimension aufweist. Auf der vertikalen Achse werden die Progression bzw. die Fortschritte in der Sprachkompetenz berücksichtigt, während in der horizontalen Achse die Parameter kommunikativer Sprachaktivitäten und der kommunikativen Sprachkompetenz dargestellt sind (GER, 17).

In der Diskussion um den GER werden die innovativen Komponenten besonders hervorgehoben:

1. Die kompetenzorientierte Sichtweise. Bei der Betrachtung der allgemeinen Deskriptoren zu den sechs Niveaustufen wird deutlich, dass der Blick auf bereits erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten gerichtet wird. Anstelle der traditionellen Defizitbeschreibungen, die vom Nicht-Können der Lernenden ausgehen, wird hier das Können thematisiert (Christ, 2002, S. 62).

2. Die Selbsteinschätzung der Lernenden. Die Innovation im Bereich der Leistungsstandsmessung besteht darin, dass sich Lerner anhand dieser Stufen selbst einschätzen können, was erheblich zum selbstständigen Lernen und zur Motivationssteigerung beitragen kann und soll. (vgl. Raupach, 2003, 162)¹

Zu b. Der Sprachunterricht und seine Ausrichtung

Als innovativ wird auch die konsequente Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf kommunikative Fertigkeiten angesehen.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wurde jede einzelne Fremdsprache als eigener Lernbereich isoliert gelernt. Jede Sprachvermittlung strebte das Ziel an, die Lerner an die Fähigkeiten und Kompetenzen eines Muttersprachlers heranzuführen. Die angestrebten Sprachkompetenzen sollen im Rahmen des GER differenzierter gesehen werden. Vorrangiges Ziel des Sprachunterrichts soll es nach dem GER sein, ein „sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.“ (GER, 17). Es geht nicht mehr darum, ein bis drei Sprachen zu erlernen, die mental strikt voneinander getrennt werden, wobei als Vorbild und Maßstab zur Sprachbeherrschung immer der Muttersprachler fungiert. Die Schüler sollen statt dessen ermutigt werden, mehrere Sprachen in unterschiedlichen Kompetenzstufen zu erlernen und somit eine kommunikative Kompetenz zu entwickeln, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (ebd). Das stellt auch neue Anforderungen

¹ Die Selbsteinschätzung wird im Rahmen der Sprachen-Portfolios gefördert. Diesem Aspekt werden wir uns im Rahmen des Projekts „DaF-Südost-Netzwerk“ zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls zuwenden

an die Lehrerinnen und Lehrer, weil sie bisher in anderen Sprachen Gelerntes nicht mehr als potenziellen Störfaktor ansehen dürfen, sondern als Grundlage für einen Transfer nutzen sollten. Oberstes Ziel ist jeden Sprachunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation, der alle relevanten sprachlichen Kompetenzen untergeordnet werden. Über die Sprachen hinweg soll „die Entwicklung einer integrierten Mehrsprachigkeit sowie eines interkulturellen Bewusstseins (angestrebt werden), (...) welche letztlich zur Herausbildung einer „reicheren, komplexeren Persönlichkeit“ (S. 51) führen sollen.“ (Raupach, 2003, 158).

Was bedeutet der Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht?

Durch den GER soll in erster Linie Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit bei Prüfungen und Qualifikationen, Kursangeboten, Lernzielen, Lernmaterialien und Medienangeboten auf nationaler als auch auf internationaler Ebene und das durch alle Ausbildungssektoren erzielt werden (vgl. Bausch, 2003, 30). Dadurch dass der GER bzw. die Skala der Kompetenzebenen eine vertikale und eine horizontale Dimension aufweist und die einzelnen Fertigungsbereiche in weitere Teilfertigkeiten aufgefächert sind, ist es möglich, für alle Beteiligten im Bildungswesen Kompetenzprofile zu erstellen (Quetz, 2003a, 46). Lehrer können Lernziele genauer bestimmen und beschreiben und Lernmaterialien im Hinblick auf die angestrebten Fertigungsbereiche und Teilfertigkeiten selbst auswählen oder auch selbst erstellen, so dass die Fertigkeiten in den einzelnen Bereichen sehr gezielt und adressatenbespezifisch trainiert werden können. Das Potenzial des GER wird nur dann richtig erkannt und genutzt, wenn man „die Skalen zur lernerorientierten Ausdifferenzierung von Angeboten heranzieht“ und nicht als Normierungsinstrument interpretiert (ebd). Jeder, der den GER nutzen und davon profitieren möchte, sollte sich nicht nur auf die Globalskala beschränken, sondern sich eingehend mit dem gesamten Dokument beschäftigen. Dass der GER als Orientierungsgrundlage gesehen wird und Anerkennung findet, zeigt sich daran, dass viele Institutionen ihre Arbeit an dem

GER ausrichten. Hier einige Beispiele (vgl. Quetz, 2003a, 47; Quetz, 2003b, 147):

- Das Goethe Institut orientiert seine Prüfungen sowie sein Kursangebot an den Referenzniveaus und bietet dafür Einstufungstests an.
- Die Materialsammlung „Profile deutsch“ bietet ein auf dem GER basierendes computergestütztes System für die Entwicklung von Curricula, Lehrmaterialien, Prüfungen usw. in Deutsch als Fremdsprache an. (Allerdings beschränkt sich die Materialsammlung auf die Stufen A1-B2.)
- Der CommuniCAT ist ein computeradaptiver Einstufungstest für Deutsch, der Lernende auf einem der Referenzniveaus einstuft.
- TestDaF entwickelt seine Prüfungsformate mit Bezug auf die Referenzniveaus.
- WBT (Weiterbildungs-Testsysteme) bezieht sich in all seinen Produkten auf den GER.
- Das DIALANG-System zur Selbst- und Fremdbeurteilung legt die Referenzniveaus zu Grunde.
- Das Sprachenportfolio nutzt die Möglichkeiten des GER zur Selbstdokumentation und Selbstevaluation der Lerner.

Wir wollen in Rahmen des DaF-Südost-Netzwerks erkunden, welche Anregungen der GER für die Arbeit in den Schulen im Bereich Deutsch als Fremdsprache bereit hält und entsprechende Vorschläge erarbeiten.

Fragen:

1. Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen...
2. Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen...

3. Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen...

4. Kann die Hauptpunkte verstehen...

5. Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen

THEMA 6. INPUT-ORIENTIERUNG

1. Was ist Input?
2. Handlungsorientierter Ansatz
3. Allgemeine Kompetenzen

Input: (engl.: Eingabe) Der Begriff stammt ursprünglich aus der Produktionswirtschaft und bezeichnete den mengenmäßigen Einsatz von Produktionsfaktoren. Im schulischen Kontext wird der Begriff seit einigen Jahren in Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems - z. B. mittels der Lehrpläne, der Stundentafeln, von Schulgesetzen, von Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte – verwandt. Seit dem schlechten Abschneiden in den internationalen Vergleichsstudien wird diese Input –Steuerung in Frage gestellt und erkannt, dass diese Art der Steuerung allein nicht die Qualität der Bildung sichert. Stattdessen wird nun die Output – Steuerung diskutiert. Output: (engl.: Ergebnis) In der Produktionswirtschaft bezeichnet dieser Begriff den mengenmäßigen Ertrag. Übertragen auf den Bereich des schulischen Lernens bezeichnet Output die Lernergebnisse der Schüler, die nun stärker in den Fokus rücken. Im schulischen Kontext wird der Begriff in Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems mittels Standards, Vergleichsarbeiten und Evaluation verwendet. Im Gegensatz zu früheren Studien, in denen in erster Linie Investitionen in die nationale Bildungspolitik berücksichtigt wurden, interessiert man sich nun mehr für die effiziente Nutzung der Ressourcen und die damit verbunden „Bildungserträge“. Outcome beschreibt die langfristige Wirkung des Outputs. Der Begriff beschreibt, wie weit die im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen nach der Schule im Alltag verwendet und weiterentwickelt werden. Fazit: Hinter dem Perspektivenwechsel zum outputorientierten Denken steht die Vermutung, dass diese Outputorientierung die Prozesse der Qualitätsverbesserung effizienter unterstützt als die bisherigen Ansätze. Ob im Schulsystem tatsächlich effizienter über Output oder Input gesteuert wird, ist schwer zu sagen. Beide Formen für sich sind Extreme: auf

Richtlinien und Vorgaben lässt sich kaum verzichten, gleichzeitig haben einheitliche Prüfungen in vielen Ländern Bedeutung und wirken steuernd auf den Unterricht.

2.1 – Ein handlungsorientierter Ansatz

Ein umfassender, transparenter und kohärenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im

Sprachenbereich muss von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgehen. Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen Aufgaben, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.

Dementsprechend kann man jede Art von Sprachverwendung und den Erwerb einer Sprache auf folgende

Weise beschreiben: Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative

Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen. Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel. Kontext bezeichnet die Gesamtheit der Ereignisse und situativen Faktoren (materielle und andere), die sowohl in der Person selbst als auch in ihrem Umfeld existieren können, in das kommunikatives Handeln eingebettet ist. Sprachliche Aktivitäten umfassen die Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz eines Menschen in einem bestimmten Lebensbereich, um zur Ausführung einer Aufgabe einen oder mehrere Texte (rezeptiv oder produktiv) zu verarbeiten.

Sprachprozesse sind die Kette von neurologischen und physiologischen Vorgängen bei der Produktion und bei der Rezeption von gesprochener oder geschriebener Sprache. Text heißt jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden während der Ausführung einer Aufgabe Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten sind. Domäne bezeichnet die Lebensbereiche, in denen Menschen als soziale Wesen

agieren. In diesem Referenzrahmen wurden sie nur auf sehr hoher Abstraktionsebene kategorisiert und beschränkt auf die für das Sprachenlernen und die Sprachbenutzung wesentlichsten Kategorien, nämlich das Bildungswesen, den beruflichen Bereich, den Bereich des öffentlichen Lebens und den privaten Bereich. Strategie bedeutet jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird. (Kommunikative) Aufgabe wird definiert als jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat. Die Definition trifft auf eine Vielzahl von Handlungen zu, wie z.B.: einen Schrank umstellen, ein Buch schreiben, bei Vertragsverhandlungen bestimmte Bedingungen aushandeln, Karten spielen, im Restaurant eine Mahlzeit bestellen, einen fremdsprachlichen Text übersetzen oder in Gruppenarbeit eine Klassenzeitung erstellen.

Unterstellt man, dass die oben aufgeführten verschiedenen Dimensionen bei der Verwendung von Sprache und beim Sprachenlernen miteinander verknüpft sind, dann ist jede Tätigkeit beim Sprachenlernen und -lehren auf die eine oder andere Weise mit jeder dieser Dimensionen verbunden: mit den Strategien, den Aufgaben, den Texten, mit den allgemeinen Kompetenzen und der kommunikativen Sprachkompetenz, mit kommunikativen Sprachaktivitäten und Sprachprozessen, mit Kontexten und mit Lebensbereichen. Jedoch ist es im Sprachenlernen und -lehren auch möglich, dass sich ein Ziel – und damit auch die Bewertung des Lernerfolgs – nur auf eine bestimmte Komponente oder eine untergeordnete Teilkomponente bezieht (wobei andere Komponenten als Mittel zum Zweck angesehen werden bzw. als Aspekte, denen man zu einem anderen Zeitpunkt mehr Aufmerksamkeit widmen möchte, oder als solche, die unter den gegebenen Umständen unwichtig sind). Lernende, Lehrende, Verfasser von

Richtlinien und Lehr-/Lernprogrammen, Autorinnen und Autoren von Lehr- und Lernmaterialien und Testautoren sind immer wieder dazu gezwungen, sich auf einen bestimmten Teilaspekt zu konzentrieren und zu entscheiden, in welchem Umfang andere Teilaspekte berücksichtigt werden müssen und wie man das am besten tun könnte. Dies wird in den Beispielen weiter unten veranschaulicht. Klar ist aber auch Folgendes: Lehr- und Lernprogramme nehmen oft für sich in Anspruch, die kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden zu fördern (vielleicht weil das für eine Methode im Fremdsprachenunterricht besonders charakteristisch ist?); in Wirklichkeit streben manche Programme aber eine qualitative oder eine quantitative Entwicklung von sprachlichen Aktivitäten in der Sprache an; andere betonen die Performanz in einem bestimmten Lebensbereich, wieder andere fördern die Entwicklung bestimmter allgemeiner Kompetenzen, während andere sich vorwiegend auf die Verbesserung von Strategien konzentrieren. Die Feststellung, dass "alles miteinander verbunden" ist, steht also nicht im Widerspruch zu einer Differenzierung der Zielsetzungen.

Jede der oben aufgeführten Hauptkategorien kann in immer noch sehr allgemeine Unterkategorien aufgefächert werden; diese sollen im folgenden Kapitel näher betrachtet werden. An dieser Stelle wollen wir nur einen Blick auf die verschiedenen Komponenten der Allgemeinen Kompetenzen, der kommunikativen Sprachkompetenz, der kommunikativen Sprachaktivitäten und der Lebensbereiche (Domänen) werfen.

2.1.1 – Allgemeine Kompetenzen

Die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden oder auch der Sprachverwendenden (vgl. Abschnitt 5.1) bestehen insbesondere aus deren Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen. Wissen, d.h.deklaratives Wissen (savoir, vgl. Abschnitt 5.1.1), wird verstanden als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches

Wissen). Menschliche Kommunikation hängt davon ab, dass die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen. Was Sprachverwendung und Sprachenlernen anbetrifft, so ist das Wissen, das dabei ins Spiel kommt, nicht ein rein sprachliches oder kulturelles. Theoretisches Wissen auf wissenschaftlichem oder technischem Gebiet, aber auch theoretisches Wissen und Erfahrungen auf einem Gebiet spielen selbstverständlich eine wichtige Rolle bei der Rezeption und beim Verstehen von Texten, die aus eben diesen Gebieten stammen. Genauso wichtig für Aktivitäten in einer Sprache ist aber auch das auf Erfahrung beruhende Alltagswissen aus öffentlichen oder privaten Lebensbereichen (Tagesabläufe, Mahlzeiten, Verkehrsmittel, Kommunikation und Information). Die Kenntnis gemeinsamer Werte und Überzeugungen, die gesellschaftliche Gruppen in anderen Ländern oder Regionen haben – wie z.B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsam erfahrene Geschichte usw. – sind wesentlich für interkulturelle Kommunikation. Die mannigfaltigen Wissensbereiche sind von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Sie können zwar kulturspezifisch sein, stehen aber dennoch auch mit universellen Parametern und Konstanten in Verbindung.

Neues Wissen wird nicht einfach zum vorhandenen addiert, sondern ist abhängig von der Beschaffenheit, dem Reichtum und der Struktur des bereits vorhandenen Wissens; zudem strukturiert das neue Wissen das vorhandene – zumindest teilweise – auch um. Das Wissen, das ein Mensch bereits erworben hat, ist unmittelbar bedeutsam für das Sprachenlernen. In vielen Fällen setzen Lehr- und Lernmethoden solches Weltwissen voraus. In bestimmten Kontexten (z.B. bei der Immersion oder wenn man eine Schule oder eine Universität besucht, in der die Unterrichtssprache nicht die Muttersprache des Lernenden ist) wird gleichzeitig das sprachliche und das allgemeine Wissen erweitert und bereichert. Man muss dann die Beziehungen zwischen allgemeinem Wissen und kommunikativer Kompetenz sorgfältig bedenken.

Fragen:

1. Was ist der INPUT?
2. In welchem Kontext wird der Begriff seit einigen Jahren in Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems verwandt?
3. Was wird seit dem schlechten Abschneiden in den internationalen Vergleichsstudien gestellt und erkannt, dass diese Art der Steuerung allein nicht die Qualität der Bildung sichert?
4. Was wurde in früheren Studien berücksichtigt wurden?
5. Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden...

THEMA 7. CURRICULUM

1. Die Bedeutung des Curriculums
2. Kerncurriculum
3. Handlungsorientierung

Das **Curriculum** (Plural *Curricula*; aus lateinisch *Wettlauf, Umlauf, Kreisbahn, Lauf*) ist ein Lehrplan oder Lehrprogramm, das auf einer Theorie des Lehrens und Lernens aufbaut.

Ein Lehrplan ist in der Regel auf die Aufzählung der Unterrichtsinhalte beschränkt. Das Curriculum orientiert sich hingegen mehr an Lehrzielen und am Ablauf des Lehr- und Lernprozesses oder des Studiengangs. Insbesondere enthält es auch Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens. Neben den Lehrinhalten werden auch "lern- und entwicklungspsychologische Möglichkeiten der Adressaten" berücksichtigt.^[1]

In der didaktischen Debatte wurde der Begriff *Curriculum* Ende der 1960er Jahre aus den USA (re)importiert, vor allem durch Saul B. Robinsohn: Curriculum sollte eine möglichst präzise Regelung nicht nur

von Lernzielen und Lerninhalten, sondern auch von Lernprozessen und der Lernorganisation umfassen. So wird es im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 verstanden.

Im englischsprachigen Raum verwendet man für den Lehrplan eines einzelnen Kurses eher *syllabus*, während *curriculum* auf das gesamte Studium oder das Lehr-Lern-Angebot eines Schulsystems, einer Schulstufe, einer Schulform oder eines Faches bezogen wird.

Schulische Curricula werden häufig als Spiralcurriculum konzipiert. Moderne Curricula ordnen zudem ihre Ausbildungsmodule verschiedenen Lernbereichen zu und streben dadurch einen systematischen Kompetenzerwerb an.^[1] Zum Beispiel kann ein Curriculum der Betriebsökonomie in folgende Lernbereiche unterteilt werden:

- Systemorientiertes Management
- Informationstechnologien und Angewandte Informatik
- Quantitative Methoden
- Kultur, Gesellschaft und Sprachen.

Kerncurriculum

Ein Kerncurriculum ist ein auf die wesentlichen Inhalte zurückgeführtes Curriculum, das von einer Kommission für jedes Bundesland, für jede Schulform und jedes Unterrichtsfach festgehalten wird. Es greift auf die Bildungsstandards zurück, welche von der Kultusministerkonferenz für die Fächer entschieden werden.

Im Kerncurriculum steht, welche Kompetenzen von den Schülern zu erwarten sind, welche nicht nur fachspezifischer, sondern auch prozessbezogener Natur sein sollten. Besonders personale und soziale Kompetenzen werden explizit erwähnt. Ferner werden die Themenbereiche vorgestellt und es wird festgelegt, inwiefern diese Themen behandelt werden sollten. Andere Aspekte wie Notengebung werden erklärt und wie Noten sich zusammenstellen müssen.

Herkunft:

Das Wort „Curriculum“ war bereits in der Bildungstheorie des Barocks gebräuchlich, wurde im deutschen Sprachraum aber durch das Wort „Lehrplan“ ersetzt. Anfang der 1970er Jahre wurde das Wort „Curriculum“ erneut aus dem angloamerikanischen Bereich in die deutsche didaktische Fachdebatte übernommen. Er geht letztlich zurück auf das mittellateinische Substantiv *curriculum* ^{→ la} (deutsch: der Jahreslauf); eigentliche Bedeutung: derjenige Lern- und Lehrstoff, der in einer bestimmten Periode (Schuljahr, Semester usw.) *durchlaufen* werden muss.

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „**Curriculum**“ oft synonym mit „Lehrplan“ verwendet. Damit wird er aber um einen seiner wesentlichsten Aspekte verkürzt. Während ein Lehrplan vor allem Inhalte auflistet, die in einem Bildungsgang zu behandeln sind, nimmt ein Curriculum nämlich verstärkt auch die Lehr- und Lernprozesse in den Blick. In einem Curriculum werden die beabsichtigten Lehraktivitäten und Lernschritte in ihrem Zusammenwirken beschrieben, so wie sie zu bestimmten Lernergebnissen (Lernzielen) führen sollen. Bei Curriculum spielt die Handlungsorientierung eine wichtige Rolle.

Sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung ermöglichen die mündlichen und/oder schriftlichen Aktivitäten der Sprachmittlung Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu)Fassung eines Ausgangstexts für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein.

Handlungsorientierung

Im GER hat das Prinzip der Handlungsorientierung einen zentralen Stellenwert. Die Sprachverwendenden und Sprachenlernenden werden vor

allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen (Europarat 2001, S. 21). Darüber hinaus spielt die Handlungsorientierung aber auch in vielen unterrichtsnahen allgemein-didaktischen Ansätzen eine wichtige Rolle. Außerdem ist für uns der handlungsorientierte Ansatz auch deshalb von Bedeutung, weil man als Lehrkraft ja auch wissen möchte, inwieweit jemand in der Lage ist, in authentischen Kontexten adäquat sprachlich handeln zu können. Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet Handlungsorientierung u. a., dass Lernende dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Dazu gehört natürlich auch die sogenannte „Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel“. Dies bedeutet, dass die Lernenden z. B. bestimmte lexikalische und grammatikalische Kompetenzen aufweisen müssen. Dem handlungsorientierten Ansatz sind Sie wahrscheinlich schon in anderen Zusammenhängen begegnet, und Sie fragen sich möglicherweise, was daran denn überhaupt neu ist. Denn dass Deutschlernende in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich handeln können sollen, dagegen ist wohl kaum jemand. Natürlich gibt es Länder, in denen Lernende selten mit deutschsprachigen Sprechern in Kontakt kommen oder dies auch gar nicht unbedingt wollen. Vielleicht möchten sie vorwiegend deutsche Literatur lesen - ein persönliches und durchaus gerechtfertigtes Bedürfnis. Dieses kann aber höchstens sehr indirekt als handlungsorientiert im Sinne des GER bezeichnet werden.

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

- Informationen, die sie interessieren, im Internet einholen können
- in einer Stadt nach dem Weg fragen können
- sich mit Kolleginnen und Kollegen über ein sie interessierendes Problem unterhalten können
- einen Text auf wichtige Informationen durchsuchen können
- sich über etwas beschweren können

- anderen sprachlich weiterhelfen können, die die Zielsprache noch nicht so gut wie sie selbst sprechen.

Fragen:

1. Was ist das Curriculum?
2. Worauf ist ein Lehrplan in der Regel beschränkt?
3. Woran orientiert sich das Curriculum?
4. Was enthält es insbesondere?
5. Was ist ein Kerncurriculum?

Literaturangaben:

Bausch, Karl-Richard (2003): Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 29-35.

Christ, Herbert (2003): Was leistet der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 57-66.

Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Quetz, Jürgen (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Info DaF 28/6, 553-563.

Quetz, Jürgen (2003a): A1-A2-B1-B2-C1-C3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Deutsch als Fremdsprache, 1. Quartal, Heft 1, 40. Jahrgang, 42-48.

Quetz, Jürgen (2003b): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten...In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 145-155.

Raupach, Manfred (2003): „Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten.“ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 156-163.

Tranter, Geoff (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen – Warum? Wie? Was? In: Klett VHS- Tipps, 10/03, Nr. 36, 3-6.

V.КЕЙСЛАР БАНКИ

1- Keys

1. Fallanalyse: Misshandlung

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

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

2- Keys

2. Fallanalyse: Suizid

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

Welche Möglichkeiten siehst du, auf die Suizidandrohung zu reagieren?

Welche Hilfe könntest du organisieren?

Bist du nach dem Gespräch für die Schülerin bzw. den Schüler verantwortlich?

3- Keys

Rollenspielkärtchen

„Pause“

Die vier Jungen Thomas (13), Emre (12), Alexander (14) und Stefan (12) gehen häufig in der Pause auf die Jungentoilette um zu rauchen. Thomas will da nicht mehr mitgehen, da er auch nicht mehr rauchen will, möchte aber gleichzeitig in der Clique bleiben. Am Dienstag in der ersten Pause geht die Clique wieder hinunter zum Rauchen. Thomas sagt: „Ich will nicht mit. Ich habe keine Lust zu rauchen“. Emre fragt: „Warum denn heute nicht? Du rauchst doch sonst auch.“ Die anderen gucken ihn groß an und Emre sagt: „Alles klar, du Muttersöhnchen, warum gehst du dann nicht gleich zu Mama und heulst ein bisschen. Hör zu, Thomas, wir wollen keine uncoolen Typen wie dich bei uns haben. Also was ist jetzt, willst du zu Mama, oder kommst du jetzt mit uns?“ „Rauch doch eine mit!“ Eva (13 J.) und Katja (15 J.) sind Freundinnen. Katja hat kürzlich mit dem Rauchen angefangen und will, dass auch Eva damit anfängt. Die will nicht rauchen, aber mit Katja befreundet bleiben. Katja und Eva verbringen den Nachmittag zusammen bei Katja. Ihre Eltern kommen erst

abends nach Hause. Während die beiden in Katjas Zimmer Viva gucken, holt Katja Zigaretten aus ihrem Schrank und sagt: „Ich glaub, ich muss erst mal eine rauchen. Los, Eva, nun Rauch endlich mal eine mit! Du bist doch wohl nicht feige, oder?“

Im Bus

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

Der besetzte Platz

Lena fährt allein mit dem Zug zu ihrer Oma. Das hat sie schon einige Male gemacht und eigentlich ist es auch kein Problem für sie. Die Fahrkarte und die Platzreservierung hat ihre Mutter ihr besorgt. Lena kennt sich gut aus und weiß, wie man den richtigen reservierten Platz findet. Aber heute sitzt eine Frau, nicht sehr alt, auf Lena reserviertem Platz und will diesen nicht verlassen. Sie sagt: „Du bist noch jung. Du kannst ruhig stehen.“ Der Zug ist sehr voll. Lena ist nach einem langen Schultag sehr müde. Sie hat eine schwere Tasche dabei und den reservierten Platz hat sie schließlich bezahlt.

Ein rauchender Vater Nächste Woche findet ein Handballturnier statt, zu dem Thomas und einige Freunde unbedingt gehen wollen. Aber es ist weiter weg, öffentliche Verkehrsmittel sind total umständlich. Als sich der Vater eines Freundes bereit erklärt, die ganze Gruppe in seinem kleinen VW-Bus dorthin zu fahren, sind Thomas und seine Freunde begeistert. Kaum sind sie im Auto, steckt sich der Vater eine Zigarette an. Die Luft ist zum Schneiden. Der Vater raucht eine nach der anderen. Thomas ist schon total übel.

VI. ГЛЮССАРИЙ

A

Anwendung

Anwendung wird diejenige **Unterrichtsphase** genannt, in der die Lernenden eine neu eingeführte sprachliche Struktur in echter Kommunikation verwenden.

Arbeits- und Sozialformen

Sozialformen organisieren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Je nachdem, ob die ganze Lernergruppe angesprochen wird oder diese aufgeteilt wird, sprechen wir von einer der folgenden Sozialformen: **Frontalunterricht** (ein Vortrag einer Lehrkraft im Plenum), **Gruppenarbeit** (mehr als zwei Lernende kooperieren), **Partnerarbeit** und **Einzelarbeit**.

Arbeitsformen gestalten diese Art der Interaktion noch genauer. Partnerarbeit kann z.B. in Form einer Kettenübung durchgeführt werden. Weitere Arbeitsformen sind Projektarbeit, Stationenlernen, Laufdiktat, Rückendiktat usw. und viele spielerische Formen.

Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Nach diesem Prinzip sollten Lernende in erster Linie mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige sprachliche Handlungen anbahnen. Sie sollen Gelegenheit haben, "echte" Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten. Neuer Wortschatz und grammatische Regeln können dabei eine Rolle spielen, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

C

Curriculum

Ein Curriculum macht Angaben über Lehr- und **Lernziele** eines Faches, über Wege, wie diese erreicht werden können, über die Materialien, die eingesetzt werden sollen und über Formen, mit denen der Lernerfolg festgestellt werden kann. Der Begriff Curriculum wird oft mit Lehrplan gleich gesetzt. Der Begriff wird zum Teil als Überbegriff zu Rahmenlehrplan oder Lehrplan verwendet.

F

Förderung von Lernerautonomie

Dieses Prinzip besagt, dass Lernende dabei unterstützt werden sollen, bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen. Unterrichtliche Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bereits vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd)Sprachen vorzubereiten.

G

Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden. Er wurde mit dem Ziel entwickelt, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des Einzelnen abzubilden und zu fördern. Besonders bekannt geworden sind die Niveaus und ihre Skalierungen, die die erreichte sprachliche **Kompetenz** abbilden und benennen. Es orientieren sich viele Lehrwerke, Tests und Portfolios am GER.

I

Input

Der Begriff Input bezeichnet das schriftliche und mündliche Sprachmaterial, das den Lernenden zur Verfügung steht. Input erfolgt in der Regel über mündliche und schriftliche Texte in vielfältigen Textsorten, mithilfe unterschiedlicher Medien, über die Äußerungen der Lernenden sowie der anderen Lernenden.

Input-Orientierung

Bedeutet, dass Lerngegenstände und Inhalte als Orientierung für die Planung von Unterricht festgestellt werden.

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

1. *Karin Ende, Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin, Imke Mohr (2015):DLL6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.*
2. *Karin Ende, Rüdiger Grotjahn (2014):DLL7: Prüfen, Testen Evaluieren.*
3. *Bauer J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne Verlag.*
4. *Unruh T. & Petersen S. (2009): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau: AOL-Verlag.*
5. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006
6. Х ошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
7. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74

Интернет ресурслари

1. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i7.htm>
2. https://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen
3. www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm
4. www.goethe.de
5. lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik
 1. www.allesgelingt.de
 2. www.lehrer-online.de
 3. www.leixilotte.de
 4. www.paperball.de
 5. www.teachsam.de

