

ЎзДЖТУ хузуридаги  
РИАИМ

Ўқув – услубий  
мажмуа

Немис тили  
йўналиши  
тингловчилари учун

Ўқув – услубий  
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:

Немис тили

Тил компетенцияларини баҳолаш механизмлари

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:** **Ш.Исмаилова-Урганч Давлат Университети**  
**Факультетлараро чет тиллари кафедраси**  
**немис тили ўқитувчиси**

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

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

## МУНДАРИЖА

I. ИШЧИ ДАСТУР .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	10
III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР .....	20
IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ .....	41
V. КЕЙСЛАР БАНКИ.....	87
VI. ГЛОССАРИЙ .....	90
VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ .....	93

# І. 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 ҳамда .....ида 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 берилаётган 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 жараёнларида 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 кўллаш 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.

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

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

### **Модулнинг мақсади ва вазифалари**

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

**Модулининг вазифалари:** Вазифаси билимни баҳолашнинг Умумевропа

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

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

“Тил компетенцияларини баҳолаш механизмлари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

#### **Тингловчи:**

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

#### **Тингловчи:**

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

#### **Тингловчи:**

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

### **Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар**

“Тил компетенцияларини баҳолаш механизмлари” курси амалий машғулотлар шаклида олиб борилади.

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

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

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

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

### **Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги**

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

даражасини орттиришга хизмат қилади.

### Модулнинг олий таълимдаги ўрни

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

### Модул бўйича соатлар тақсимооти:

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкламаси, соат					
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкламаси				Мустақил таълим
			жумладан				
			жами	Назай	Амалий машғулот	Кўчма машғулот	
1.	Einflussfaktoren auf Unterricht. Vorgaben für Unterrichtsplanung. Letfragen der Unterrichtsplanung.	2	2				
2.	Modelle für die Unterrichtsplanung. Planen nach didaktisch- methodischen Prinzipien.	2		2			
3.	Selbst Unterricht planen.	2		2			
4.	Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens. Rahmenbedingungen für das Testen,	2		2			



	Prüfen und Evaluieren.						
5.	Prüfen, Testen, Evaluieren:Grundlagen Hör-Sehverstehen und Leseverstehen überprüfen;Schreiben Überprüfen.	2			2		
6.	Sprachliches Wissen überprüfen:Lexik und Grammatik. Soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen überprüfen.	2			2		
7	Prüfungsaugaben selbst erstellen. Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen. Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen. Erfolgchancen bei Prüfungen erhöhen.Sinnvolle Test –Taking – Strategien vermitteln.	2			2		
	<b>Жами: 14</b>	14		2	<b>12</b>		

### **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 (лойихалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

## II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

### 1. MIND MAPPING UND BRAINSTORMING

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

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

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

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

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

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

**Kreativität und Synästhesie:** Kreativität einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

**Gestaltung von Mind Maps:** Ordnung ist wichtig! also nicht zu dicht aneinander

Verschmelzen - Freiraum schaffen. Numerisch einordnen.

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

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

**Vorteile von Mind Maps:**

- Zeitersparnis beim gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der **Kreativität** und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Meistens reicht es nur die Augen zu schließen um zu merken, dass die Informationen wie auf einem "geistigen Bildschirm" erscheinen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, **Kreativität** fördernd.
- Zeitersparnis beim Lesen und Lernen.
- Zeitersparnis beim suchen von wichtigen Informationen und Zusammenhängen.
- Zeitersparnis beim Wiederholen.
- Freiräume zwischen den Ästen geben die Möglichkeit zu Vervollständigung und Ergänzung.
- Durch spielerischen Umgang mit dem Stoff wirkt das Lernen nicht ermüdend.
- Hierarchisierung und Kategorisierung von Primär und Sekundär Ideen wird ersichtlicher.

- Durch das Einsetzen von Farben, Bildern, Figuren und Mehrdimensionalität werden beide Hirnsphären erregt.
- Das Mind Mapping fördert immer neuere Gedankenströme, dadurch wird man kreativer in jedem Bereich.
- **Mind Maps** entsprechen bauartig dem natürlichen Aufbau des einzelnen Neurons. Man nutzt die natürliche **Gehirnfähigkeiten**. Bei linearen Notizen wird dem Gehirn beigebracht wie es zu lernen habe.

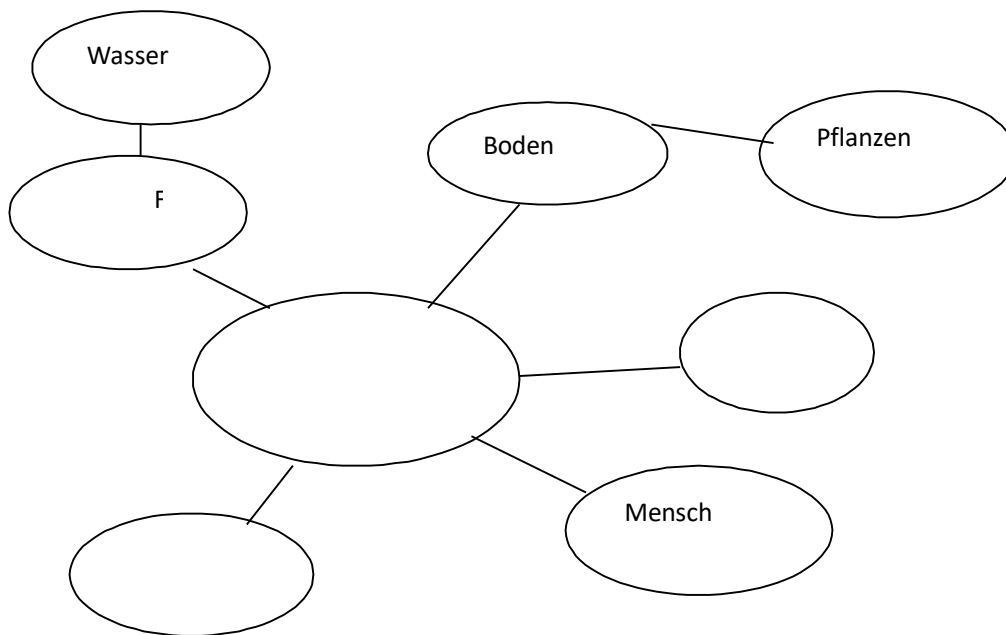
## 2 . Gebrauch die Methode „Cluster“

Die Informationen, die irgendwelchen Begriff betreffen, der Erscheinung, des Ereignisses, das im Text beschrieben ist, werden in Form von den Clustern (den Trauben) systematisiert. Im Zentrum befindet sich der Schlüsselbegriff. Die nachfolgenden Assoziationen ausgebildet verbinden mit dem Schlüsselbegriff logisch. Daraufhin wird die Ähnlichkeit des Stützkonspektes nach dem studierten Thema erhalten.

Das Wort bedeutet das Bündel, das Sternbild, die Traube. Die Zusammenstellung des Clusters erlaubt frei und öffentlich, anlässlich irgendwelchen Themas zu denken. Der Cluster kann auf verschiedenen Stadien der Stunde verwendet sein:

1. Auf dem Stadium des Aufrufs für die Stimulierung der gedanklichen Tätigkeit der Studenten.
2. Auf dem Stadium des Verständnisses für Bau des Materials.
3. Auf dem Stadium der Reflexion für die Auswertung.

- In der Mitte vom Blatt wird das Wort (das Thema, das Problem) geschrieben. Weiter schreiben sich um dieses Wort die Wörter oder die Wortverbindungen ein, die Studenten aus dem Text gewählt haben.



### o 3. Buchstabieren

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

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

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

Aquarium ist eine Methode, bei der, durch einen Moderator angeleitet, von einer klar umgrenzten Teilgruppe ein Gespräch innerhalb einer größeren Gruppe geführt wird. Wie in einem kleinen runden Aquarium (Fishbowl), in das

Außenstehende hineinschauen können, wird ein Innenkreis aus vier Teilnehmenden gebildet und die Beobachtergruppe als Außenkreis in einigem Abstand herumgruppiert.

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

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

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

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

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

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

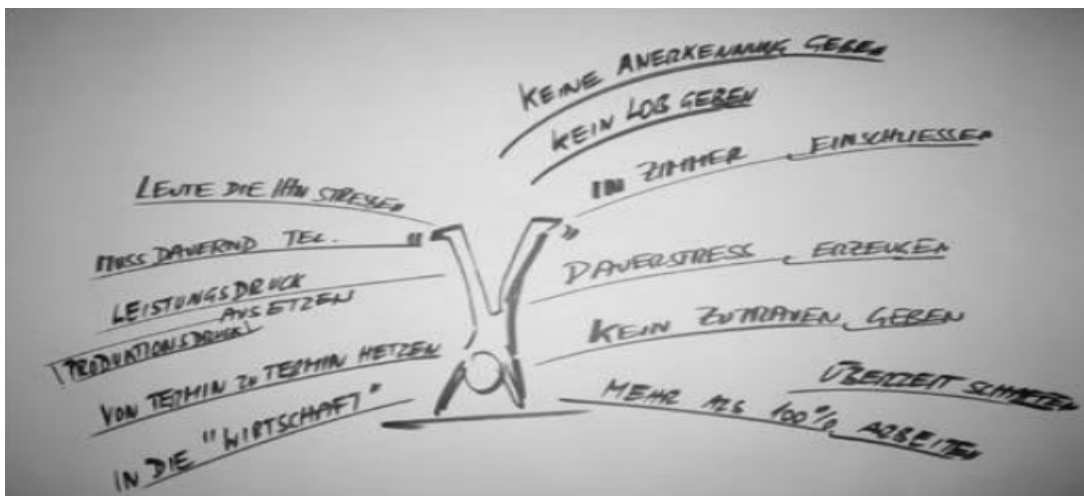
Variationen dieser Form sind möglich, indem der Außenkreis keine oder wechselnde Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben erhält, oder die

Teilnehmenden im Innenkreis unterschiedliche Rollen (z.B. pro – contra) zugewiesen bekommen.

## 5.KOPFSTAND-METHODE

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

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



## 6.LEHRKÖRPER

Der Lehrende übergibt einzelnen TN, TN-Paaren oder TN-Gruppen die Zeichnung einer menschlichen Figur (= Lehrkörper). In Höhe der verschiedenen Körperregionen und Körperteile sind Satzanfänge als Impulse zu finden. Aus dem Bauch heraus würde ich sagen ..., Gespannt blicke ich auf ..., Ich stehe auf ..., So einen Hals bekomme ich, wenn ... usw. Die TN werden gebeten, als Einzelne, in Paaren oder Gruppen diese Satzanfänge zu beenden und noch weitere passende Sätze

hinzuzufügen, und zwar in assoziativer Verknüpfung zu einer Situation, einer Problematik oder einer Aufgabe (in der Klasse, Moderation in der schulinternen Lehrerfortbildung, Mitglied einer Planungsgruppe u. Ä.).

## **7.BUCHSTABIERN**

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

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

## **8.MIND MAPPING UND BRAINSTORMING**

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

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

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



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

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

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

Kreativität und Synästhesie: Kreativität einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

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

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

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

### **Vorteile von Mind Maps:**

- -Zeitersparnis beim Gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der **Kreativität** und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, **Kreativität** fördernd.

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

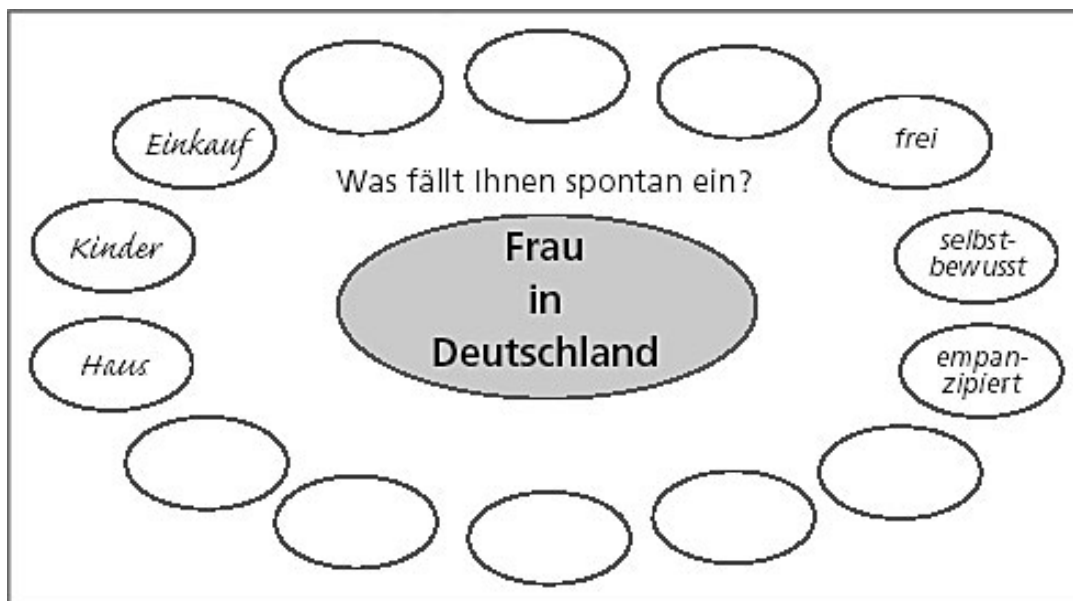
## 9.STATIONENBETRIEB – STATIONENLERNEN

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

## 10. ASSOZIOGRAMM

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

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



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

### **III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР**

#### **Einflussfaktoren auf Unterricht**

#### **Vorgaben für unterrichtsplanung**

#### **Leitfragen der unterrichtsplanung**

Zielstellung: Das Konzept von didaktisch –methodischen Prinzipien; verschiedene didaktisch –methodischen Prinzipien wie z.B Handlung-und Kompetenzorientierung.

Wie Sie auch in anderen Einheiten dieser Fort- und Weiterbildungsreihe nachlesen können, kann man sich bei der Formulierung von didaktisch-methodischen Prinzipien durchaus auf Forschungsergebnisse berufen, die relativ gesichert sind und die eine Grundlage für methodische Entscheidungen liefern können. Wir wissen z. B., dass Lernen über vielfältige Prozesse abläuft. Lernende stellen Verbindungen zwischen Dingen in der Realität und fremdsprachlichen Begriffen her, bilden Hypothesen über die Fremdsprache, imitieren andere Sprecher und vieles mehr. Dazu kommt, dass es zwar Lernprozesse gibt, die bei allen sehr ähnlich ablaufen, dass aber auch zum Teil sehr individuell gelernt wird. Es gibt also nicht den einzig sinnvollen Weg, weder für eine gesamte Lerngruppe noch für eine einzelne Person.

Seit einiger Zeit schon empfehlen Institutionen, die sich mit Sprachunterricht beschäftigen, die Berücksichtigung von bestimmten Prinzipien. So gab z. B. der Beirat des Goethe-Instituts 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen zur Spracharbeit heraus (1998). Auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009) gibt im Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen Empfehlungen für Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts.

Prinzipien, die Ihnen in diesem Fortbildungsprogramm begegnen werden bzw. begegnet sind, sind u. a.:

- Handlungsorientierung
- Kompetenzorientierung

- Lernerorientierung
- Lerneraktivierung
- Interaktionsorientierung
- Förderung von autonomem Lernen
- interkulturelle Orientierung
- Mehrsprachigkeitsorientierung
- Aufgabenorientierung

Zunächst wollen wir uns mit dem Prinzip der Handlungsorientierung beschäftigen, das eine zentrale Rolle in der modernen Auffassung von fremdsprachlichem Unterricht hat und u.a. auf den GER zurückgeht.

### 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.

### **Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 1**

**Inwieweit sind folgende Unterrichtssituationen Ihrer Meinung nach als handlungsorientiert zu bezeichnen? Geben Sie jeweils eine Begründung an. Sie können Ihr Ergebnis mit unseren Vorschlägen im Lösungsschlüssel vergleichen.**

Situation1:

Lehrerin Olga korrigiert in ihrem Unterricht für Studienanwärter in Deutschland grundsätzlich jeden Fehler.

Situation2:

Lehrer Yacine übt mit einer Gruppe von Fremdenführerinnen ausschließlich mündliche Situationen.

Situation3:

Lehrerin Yuki liest in ihrem Unterricht, der auf Kommunikationsfähigkeit abzielt, mit ihren Lernenden eine Kurzgeschichte von Peter Bichsel.

Sie können über den Lösungsschlüssel zu dieser Aufgabe hinaus im Folgenden Ihre Begründungen, die Sie angeführt haben, noch einmal mit einigen häufig genannten Merkmalen von Handlungsorientierung vergleichen, die ebenfalls für die Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle spielen:

- Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d. h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland.

- Die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.

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
- ...

### **Kompetenzorientierung**

Im GER wird Handlungsorientierung in engem Zusammenhang mit **Kompetenzen** und ihrer Entwicklung gesehen. Jeglicher Unterricht zielt natürlich auf die Entwicklung von Kompetenzen, und zwar all der Kompetenzbereiche, die wir schon in dem vorherigen Kapitel angesprochen haben. Zu einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass auch tatsächlich überprüft wird, ob und in welchem Umfang die Lernenden tatsächlich am Ende eines bestimmten Zeitabschnittes über die

angezielten Kompetenzen verfügen. Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. So wird man im Fremdsprachenunterricht, aber auch in standardisierten Sprachprüfungen, in der Regel keine **persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen**, sondern eher prozedurale Teilkompetenzen wie etwa Hörverstehen, Sprechen usw. überprüfen. Bei der Kompetenzentwicklung müssen wir uns eine Reihe von Fragen stellen, die in Kapitel 2 noch genauer besprochen werden. Man fragt sich z. B. nicht nur, was erreicht werden soll, sondern auch, auf welche Art und Weise man dahin kommt. Es geht also nicht nur um Lernziele, sondern auch um Inhalte und methodisch-didaktische Entscheidungen. Neuerdings spricht man in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung auch von **Kompetenzorientierung** als einem grundlegenden Prinzip methodisch-didaktischen Handelns, allerdings noch nicht explizit im GER. Dies gilt nicht nur für den europäischen Kontext. Auch außerhalb von Europa gibt es schon seit langem Ansätze zu einer Kompetenzorientierung bei der Entwicklung und Überprüfung von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten – so z. B. in Australien, Kanada oder den USA.

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.

**Handlungs- und Kompetenzorientierung haben Sie nun schon kennengelernt. Einige weitere Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts stellen wir im Folgenden kurz vor: weitere Prinzipien**

**Lernerorientierung** berücksichtigt die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden. Dies heißt u. a., dass vielfältige Materialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lernergruppe eingesetzt werden und dass den Lernenden z. B. auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten wird. Man geht dabei davon aus, dass dies die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst.

**Lerneraktivierung** als Prinzip von Unterricht geht davon aus, dass Lernende, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch möglicherweise bessere Lernergebnisse erreichen. Aktive Lernende beteiligen sich durch Fragen und Rückschlüsse am Unterrichtsgeschehen, sie tauschen sich untereinander aus, sie entdecken sprachliche Strukturen selbst oder versuchen Regelmäßigkeit zu beschreiben, sie übernehmen organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten. Aktive Lernende arbeiten in entsprechenden Aufgabenkontexten motivierter und konzentrierter. Sie entwickeln verstärkt ein Bewusstsein dafür, was sie können und wie sie Sprache lernen.

**Interaktionsorientierung** heißt u. a., dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Das heißt, sie lernen andere zu

verstehen und sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Sie können eigene Auffassungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen (anderer Kulturen) sprachlich angemessen umgehen. Für den Unterricht heißt dies z. B., dass Aufgaben so angelegt werden, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen, z. B. in Form von Rollenspielen, durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen oder indem sie durch Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, etwas auszuhandeln, jemanden zu überzeugen oder über etwas zu informieren, das der Gesprächspartner noch nicht weiß.

Durch die **Förderung von Lernerautonomie** sollen Lernende dabei unterstützt werden, (in Unterrichtskontexten) bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd)Sprachen vorzubereiten.

Eine **interkulturelle Orientierung** des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln werden im Unterricht wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, damit sie sich in der Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Umgebung orientieren können.

Das Prinzip der **Aufgabenorientierung** hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Aufgabenorientierung geht davon aus, dass Lernende schwerpunktmäßig mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder mit ihrer

Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige lebensweltliche Handlungen anbahnen. Aufgabenorientierung zielt z. B. auf die Lösung einer inhaltlichen Fragestellung mit sprachlichen Mitteln. Formale sprachliche Mittel und Regeln können dabei durchaus explizit Berücksichtigung finden, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

Der Unterricht knüpft im Sinne der **Mehrsprachigkeitsorientierung** an den Biografien der Lernenden, ihren vorhergehenden Lern- und Kommunikationserfahrungen an. Meist haben Deutschlernende schon eine andere Fremdsprache gelernt, die ihnen dabei helfen kann, z. B. bestimmte Strukturen der Zielsprache schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Das vorherige Sprachenlernen kann vor allem dann, wenn schon die Reflexion über das eigene Sprachenlernen angeregt und trainiert wurde (Prinzip Förderung von Lernerautonomie), für das Deutschlernen genutzt werden.

### **Prinzipien ergänzen einander**

Didaktisch-methodische Prinzipien sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern ergänzen einander. Ein Beispiel dafür: Handlungsorientierung bedeutet, dass Unterricht Lernende darauf vorbereitet, dass sie in authentischen Situationen lesen, schreiben und interagieren können. Ein auf Handlungsorientierung basierender Unterricht bringt die Schülerinnen und Schüler also in reale Kommunikationssituationen, die sie selbst bewältigen müssen und wollen (z. B. eine Korrespondenz mit einer Partnerklasse per E-Mail und Chat). Damit basiert Handlungsorientierung auf einer Idee, die auch dem Prinzip der Lernerorientierung zugrunde liegt. Dieses Prinzip besagt, dass Unterricht den Sprachlernbedürfnissen der Lernenden entgegen kommen sollte. Wenn Lernende erkennen, dass sie im Unterricht etwas lernen, das sie im „wirklichen Leben“ brauchen und anwenden können, sind sie wahrscheinlich motivierter und damit möglicherweise auch erfolgreicher. Das Beispiel zeigt auch, dass es manchmal nicht ganz leicht ist, die Prinzipien klar voneinander zu trennen. Jedes einzelne Prinzip

umfasst eine ganze Reihe von Überlegungen dazu, was das gesteuerte Lernen erfolgreich macht. Deshalb sind die Prinzipien auch so abstrakt formuliert.

**Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 2**

**Wählen Sie zwei Prinzipien aus und erstellen Sie zu jedem ein Assoziogramm.**

**Was erscheint Ihnen an diesen Prinzipien wichtig? Ergänzen Sie die beiden Assoziogramme.**

### **1.2 Vorgaben für die Unterrichtsplanung.**

**Ziele dieses zweiten Unterrichts sind also, dass Sie**

- **Ihren Unterricht bewusst planen können,**
- **verschiedene Abfolgen von Unterrichtsphasen kennen und Ihren Unterricht variabel planen können,**
- **Wissen, welche Konzepte und Prinzipien Ihren Planungen zugrunde liegen und dass Sie diese bewusst berücksichtigen können.**

Zu Beginn Ihrer Lehrtätigkeit oder während Ihrer Ausbildung haben Sie vielleicht gelernt, eine Unterrichtsplanung in Form einer schriftlichen „Lehrskizze“ anzufertigen. Es kann aber auch sein, dass Sie nie Lehrskizzen anfertigen mussten oder sich eng an das Lehrwerk halten. So oder so haben Sie jedoch sicher eine Vorstellung davon, wie eine Unterrichtseinheit/ Lernsequenz sinnvoll abläuft!

**Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 3**

**Warum sollten wir Unterricht planen? Welche der sechs Aussagen trifft am ehesten auf Sie zu? Wählen Sie aus und begründen Sie.**

1. Unterricht braucht man nicht zu planen, das Lehrwerk übernimmt ja diese Aufgabe.

2. Ich plane jede einzelne Stunde sehr ausführlich, weil ich meinen Schülerinnen gerecht werden möchte und authentische aktuelle Materialien einsetzen möchte und immer bemüht bin, dass alle Schülerinnen gefördert und unterstützt werden.
3. Unterricht kann man nicht planen. Es ist so unterschiedlich, wie die Klasse reagiert, dass man immer sehr spontan und intuitiv reagieren muss.
4. Am Anfang meiner Lehrtätigkeit habe ich jede Stunde sehr minutiös geplant. Jetzt tue ich das nicht mehr, ich mache mir nur noch kleine Spickzettel, das meiste mache ich "aus dem Bauch".
5. Ohne Unterrichtsplanung könnte ich gar nicht feststellen, ob meine Schülerinnen und Schüler ein Lernziel erreicht haben.
6. Ich muss jede Stunde und jede Woche sehr genau planen, weil wir diese Planung im elektronischen Klassenbuch unseren Kursteilnehmenden zur Verfügung stellen, damit sie Versäumtes nachholen können.

Alle genannten Aussagen haben zumindest zum Teil ihre Berechtigung. Bleibt die Frage, warum wir eigentlich Unterricht systematisch planen sollen. Welchen Mehrwert hat dies?

Lehrende, die gefragt wurden, warum sie Unterricht systematisch planen, antworteten:

Ich plane meinen Unterricht, um...

- Den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.
- Überprüfen zu können, ob die Ziele, die ich gesteckt habe, erreicht wurden.
- Phasen bzw. Lernsequenzen sinnvoll aufeinander aufzubauen.
- Vorhersehen zu können, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler haben könnten, und darauf vorbereitet zu sein.
- Nicht zu über- oder unterfordern.
- In der Zeit zu liegen.
- eingeschliffene Routinen, die ich an mir festgestellt habe, zu vermeiden.
- nichts Wichtiges zu vergessen.

## 1.2 Leitfragen der Unterrichtsplanung

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- relevante Leitfragen der Unterrichtsplanung kennen,
- mithilfe der Leitfragen gefilmten Unterricht beobachten können,
- Diese Leitfragen zur Planung Ihres eigenen Unterrichts anwenden können.

Ein sehr bekanntes Modell, mit dem Sie Ihre Entscheidung für Ihre Unterrichtsplanung begründen können und das Ihnen hilft, die einzelnen Elemente von Unterricht miteinander in Verbindung zu bringen, ist das Modell Didaktische Analyse (Modell DA). Dieses Modell hilft Ihnen, Planungsschritte nacheinander zu gehen.

### Modell Didaktische Analyse

Das **Modell Didaktische Analyse** basiert auf Überlegungen des Bildungstheoretikers und Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki zu einer systematischen Vorbereitung von Unterricht (1962). Klafki beeinflusste die Bildungsreformdebatte in Deutschland maßgeblich. Das Modell, das von Gerard Westhoff für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet wurde (1981; 1987), beschreibt die Kriterien, die man bei der Planung eines didaktisch begründeten Unterrichts berücksichtigen sollte. Es gilt für Unterrichtsplanung ganz allgemein, also für alle Fächer. Obwohl es schon viele Jahre existiert und es auch andere Modelle zur Unterrichtsplanung gibt, haben wir uns entschieden, doch auf das Modell Didaktische Analyse von Klafki zurückzugreifen. Der Grund dafür ist, dass es sich in der Praxis als ein wertvolles und vor allem gut nachvollziehbares Hilfsmittel zur Planung von Unterricht erwiesen hat.

Wir orientieren uns bei unserer Darstellung an den bekannten sechs Fragen der Didaktischen Analyse, fügen ihnen aber noch zwei weitere relevante Fragestellungen hinzu. Mit der nächsten Aufgabe führen wir Sie in diese Leitfragen **ein:**

Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 4

Welche der folgenden Begriffe passen zu den acht Leitfragen von Unterrichtsplanung?

Ordnen Sie die Begriffe zu.

Medien Evaluation Lernaktivitäten, Matreialien, Arbeits oder Sozialform ,Lehraktivitäten Lernziel(e),Arbeits-oder SozzialformAusgangslage Evaluation

Ordnen Sie die Begriffe in die rechte Spalte der Tabelle ein.

	<b>Leitfragen der Unterrichtsplanung</b>	<b>Begriffe</b>
1	Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen?	
2	Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde im Kurs bisher „gemacht“?	
3	Was sollen die Lernenden tun?	
4	Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?	
5	Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit ihrem Sitznachbarn?	
6	Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?	
7	Welche Medien/Hilfsmittel wie z. B. CD-Player, Tafel, Bücher, Karten, Folien werden benützt?	
8	Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden?	

### 1.2.1 Was will ich erreichen?

Warum steht diese Frage „Was will ich erreichen?“ ganz am Anfang? In jedem Unterricht möchten wir ein Ziel erreichen. Egal, ob Sie bewusst oder unbewusst, nach einem bestimmten Modell, also systematisch, oder „aus dem Bauch“ planen, Sie treffen eine Reihe von Entscheidungen in Ihrem täglichen Unterricht. Diese Entscheidungen werden in der Einheit *Lehrkompetenz und*

*Unterrichtsgestaltung* dieses Fortbildungsprogramms **normative Entscheidungen** genannt, weil sie auf Konzepten, Erfahrungswerten oder Vorstellungen von gutem Unterricht basieren.

Wesentlich aber ist, dass Sie ein Ziel oder mehrere Ziele mit Ihrer Stunde verfolgen. Diese Ziele kann man aus zwei Perspektiven formulieren: **Lehrziele** sind die Ziele, die man sich als Lehrender für eine Stunde, eine Einheit von mehreren Unterrichtseinheiten oder ein Schuljahr vorgenommen hat. **Lernziele** sind dagegen die Ziele oder Kompetenzen, von denen wir hoffen, dass sie die Schüler erreichen. In Kapitel 1.1 haben wir auch von Können, Wollen und Sollen gesprochen.

Für die angestrebte Veränderung im Lernenden findet sich in der Literatur in letzter Zeit der Begriff Kompetenzerwartung oder Leistungserwartung (siehe Kapitel 1.3). In diesem Kapitel werden wir unter dem Aspekt von Unterrichtsplanung von Lernzielen sprechen.

### **Dimensionen von Lernzielen**

Wir erinnern uns, dass Kompetenzen bzw. Lernziele in den drei Dimensionen menschlichen Handelns und Denkens beschrieben werden (siehe Kapitel 1.1). Kompetenzen können also in folgenden Dimensionen beschrieben werden:

**Wissen: wir wissen kennen etwas**

**Tun: wir können etwas tun**

**Haltung/Meinung: Wir schätzen etwas ein**

Diese drei Dimensionen menschlichen Handelns kann man auch in den Lernzielen von fremdsprachlichem Unterricht wiedererkennen. Sie lassen sich den drei bereits bekannten Kompetenzbereichen zuordnen:

#### **deklaratives Wissen**

Erfolgreich sprachlich handeln setzt voraus, dass Lernende über sprachliches Wissen (Wortschatz, Grammatik, Orthografie, Intonation/Aussprache) oder landeskundliches Wissen verfügen. Ersteres wird oft auch als Verfügbarkeit



sprachlicher Mittel bezeichnet, so zum Beispiel im *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*.

Hier einige Beispiele:

Die Lernerin / der Lerner

- kennt die Regeln der Groß- und Kleinschreibung,
- weiß, wie Partizipien von regelmäßigen Verben gebildet werden,
- kennt das Wortfeld „Essen und Trinken“,
- kennt die Bundesländer Deutschlands,
- weiß, wo man die Anlaufstellen für die Bewerbung um ein Studium in Deutschland recherchiert,
- kennt die Intonation bei Fragesätzen.

### **sprachliche Handlungsfähigkeit**

Das wichtigste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist, dass Lernende mit/in der deutschen Sprache handeln können. Dieser Kompetenzbereich umfasst die kommunikativen Teilkompetenzen wie die Teilnahme an Gesprächen, das Leseverstehen oder das Schreiben von Texten. Um auf Deutsch handeln zu können, müssen die Lernenden prozedurales Wissen aufbauen. Dies bedeutet, dass die Lernenden

- sich selbst oder eine ihnen vertraute Person vorstellen können,
- sich zu ihren Freizeitaktivitäten äußern können,
- kurze Texte, z. B. einfache Mitteilungen oder Notizen für andere schreiben können,
- usw.

Auch die Fähigkeit, mit Texten und verschiedenen Medien mit dem Ziel umzugehen, neue Informationen zu finden, zusammenzustellen und anderen zu präsentieren, gehört in diesen Kompetenzbereich.

### **persönlichkeitsbezogene Kompetenzen**

Um in der Fremdsprache verständlich, angemessen und sprachlich korrekt handeln zu

können, sind aber auch Kompetenznotwendig, die eng mit der Persönlichkeit eines Lernenden verbunden sind, sich aber trotzdem im Sprachunterricht entwickeln lassen: Dazu gehören Einstellungen, Werte, Überzeugungen und Persönlichkeitsfaktoren.

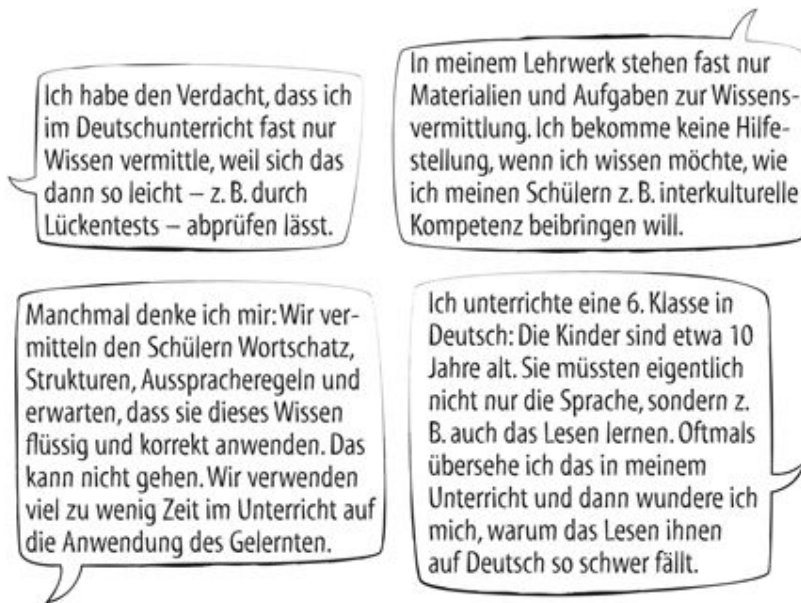
Die Lernerin / der Lerner

- ist offen für neue Erfahrungen, Ideen und Menschen aus anderen Kulturen,
- kann sich selbst zum Lernen motivieren und schwierige Lernaufgaben kontrolliert angehen,
- kann Sprachlernstrategien für das eigene Sprachenlernen einsetzen und bewerten.

### **Schlüsselkompetenzen**

Schule hat darüber hinaus einen generellen Bildungsauftrag: Sie muss die sogenannten übergreifenden oder auch **Schlüsselkompetenzen** vermitteln. Oft findet man unter dem Stichwort Schlüsselkompetenzen oder auch Schlüsselqualifikationen Kompetenzen vereint, die sich auch den oben genannten Kompetenzbereichen zuordnen ließen. Der Grund dafür ist, dass viele der sprach- und sprachlernbezogenen Kompetenzen fächerübergreifend zentral für das Lernen sind.

Wir haben so ausführlich über die Kompetenzbereiche gesprochen, weil eine Analyse von Gesprächen mit Lehrenden zeigt, dass häufig ein Spektrum vorrangig berücksichtigt wird, und zwar das des deklarativen Wissens. Einschätzungen wie die folgenden sind symptomatisch:



**Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 5**

Denken Sie an eine Ihrer letzten Unterrichtsstunden zurück. Stellen Sie in Prozentangaben dar, wie in dieser Stunde die vier Lernzielbereiche repräsentiert waren.

Erwerb /Vermittlung von	Prozent
deklarativem Wissen/sprachlichen Mitteln/Faktenwissen	
Prozeduralen Fertigkeiten/Automatisierung	
Persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen	
Schlüsselkompetenzen	

Wenn Sie Ihr persönliches Ergebnis mit anderen Lehrenden austauschen und reflektieren, kommen Sie sicherlich zu dem Schluss, dass wir den Lernenden im Unterricht oft mehr Zeit einräumen müssten, das sprachliche Handeln selbst zu trainieren und zu automatisieren.

Wir haben nun gesehen, dass Lernziele sich unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnen lassen.

## **Lernziele formulieren**

Aber wie formuliert man Lernziele?

Im Folgenden finden Sie Beispiele für Lernzielformulierungen:

- ... kennt die Regeln der Pluralbildung
- ... weiß, dass die Nomen in Deutsch drei Genera haben
- ... kennt die Bundesländer Deutschlands
- ... weiß, wo man die Anlaufstellen für die Bewerbung um ein Studium in Deutschland recherchiert
- ... kann nachfragen
- ... kann einem Text die wichtigsten Informationen entnehmen
- ... kann Formulare ausfüllen
- ... kann sehr kurze Texte, z. B. einfache Mitteilungen oder Notizen schreiben
- ... kann sehr kurze, einfache Texte, z. B. einfache Beschreibungen, die Bilder enthalten, lesen und verstehen
- ... kann bei Fragesätzen richtig intonieren
- ... kann die Regeln zur Bildung des Perfekts anwenden
- ... kann auf die Frage nach Hobbies/Vorlieben flüssig reagieren
- ... kann kulturell unterschiedliche Verhaltensweisen einschätzen, beispielsweise bei der Begrüßung, bei Einladungen, auf Behörden usw.
- ... kann einschätzen, ob eine Person formell oder informell angesprochen wird
- ... kann das eigene Sprachenlernen kritisch reflektieren
- ... ist sensibilisiert dafür, dass sich gesprochenes und geschriebenes Deutsch unterscheiden
- ... kann seine Vorgehensweise bei einem Projekt systematisch planen
- ... kann einschätzen, in welchen Aufgaben es einen Mehrwert hat mit anderen zu kooperieren
- ... kann ihre/seine Arbeitsergebnisse präsentieren

Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 6

Formulieren Sie zu einer Lektion in dem Lehrwerk, das Sie benützen, die wesentlichen Lernziele. Berücksichtigen Sie dabei möglichst alle Aspekte von Lernzielen. Oftmals hilft Ihnen das Inhaltsverzeichnis dabei.

Name des Lehrwerks:

---

**Stufe:**

---

**Lektion:**

---

**Lernziele:**

---

### **beobachtbare Lernziele formulieren**

Warum legen wir einen so großen Wert auf die Formulierung von Lernzielen? Jede Lehrkraft möchte überprüfen, ob das von ihr angestrebte Ziel von den Lernenden erreicht wurde/erreicht werden konnte. Deshalb ist es nötig, diese Lernziele so zu beschreiben, dass daraus ersichtlich wird, welches beobachtbare Verhalten des Lernenden angestrebt wird. Wenn dies gelingt, können wir am Ende des Unterrichts oder eines Unterrichtsschrittes kontrollieren, ob und in welchem Umfang ein Lernender die angestrebten Lernziele erreicht hat; dann nämlich, wenn man innerhalb einer Bewertung oder Evaluation wahrnehmen kann, ob sich beim Lernenden etwas verändert hat.

Aber nicht alle Lernziele sind so beschaffen, dass man unmittelbar beobachten oder überprüfen kann, ob die Lernenden sie erreicht haben.

Sehen Sie sich noch einmal solche Beispiele an, wie wir sie oben als Lernziele formuliert haben:

**Beispiel 1:**

Die Lernenden kennen die Regeln der Pluralbildung.

**Beispiel 2:**

Die Lernenden können in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen.

**Beispiel 3:**

Die Lernenden interessieren sich für die Art und Weise, wie sich Sprechende der Zielkultur in einer bestimmten Situation verhalten, und vergleichen ihre Art des Umgangs mit einer solchen Situation.

In den Beispielen 1 und 2 kann die Lehrkraft in der Regel beobachten, ob das Lernziel erreicht wurde. Das Lernziel in Beispiel 3 ist nicht direkt überprüfbar, ist aber ein wichtiges Ziel in der **interkulturellen Didaktik**.

Wie wir bereits wissen, beziehen sich Lernziele auf unterschiedliche Kompetenzbereiche. Deshalb ist es unabdingbar, dass zu einem übergreifenden Lernziel einer Unterrichtseinheit auch Teillernziele formuliert werden, die aufeinander aufbauen und sich ergänzen, damit die erwartete Kompetenz seitens der Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann.

Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 7

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten brauchen Lernende, um das Lernziel „in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen“ zu erreichen?

Ordnen Sie den Lernzielbereichen die Teillernziele 1-11 zu und schreiben Sie die passenden Nummer in die rechte Spalte.

**Teillernziele:**

1. Lerner kennt das Genus der entsprechenden Nomen.
2. Lerner kennt die indefiniten Artikel im Akkusativ.
3. Lerner kennt die Struktur „Ich hätte gerne...“.
4. Lerner kennt die gängigen Speisen deutscher Küche.
5. Lerner kennt Memorisierungshilfen für Wortschatz und Artikel und wendet diese an.
6. Lerner kann die Äußerungen verständlich aussprechen und Wort- und Satzakzente und die Sprechmelodie verständlich einsetzen.
7. Lerner vergleicht die Akkusativformen mit denen der Herkunftssprache.
8. Lerner kennt die wichtigsten Bezeichnungen für Speisen und Getränke.
9. Lerner ist sensibilisiert für die interkulturellen Unterschiede beim Essen und bei einem Restaurantbesuch zwischen ihrer und der deutschsprachigen Kultur.
10. Lerner kann Personen fragen, wie man etwas auf Deutsch sagt.
11. Lerner weiß, dass in der Struktur „Ich hätte gerne ...“ eine Akkusativergänzung folgt.

Lernzielbereich	Nummer der Teillernziele
<b>Wortschatz( Lexik)</b>	
<b>Strukturen(Grammatik)</b>	
<b>Aussprache/Intonation</b>	
<b>Schlüsselkompetenz</b>	

Wenn man sieht, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende brauchen, um das Lernziel „sich auf Deutsch in einem Restaurant etwas zu essen oder zu trinken bestellen können“ zu erreichen, wird deutlich, welche **Lerninhalte** vermittelt werden müssen. Es wird auch deutlich, dass Lernende aus den unterschiedlichsten Gründen Schwierigkeiten haben können, dieses Lernziel zu erreichen.

### **Zusammenfassung**

Wir haben gesehen, dass sich Lernziele auf mehrere Dimensionen des menschlichen Handelns beziehen können, auf das Wissen, das Können und auf die Einstellungen/Meinungen/Haltungen, die man einnimmt. Bei der Unterrichtsplanung müssen wir darauf achten, vor allem den Bereich der prozeduralen Fertigkeiten und die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ausreichend zu berücksichtigen.

Lernziele formuliert man häufig als sogenannte Kann-Beschreibungen, je präziser die erwartete Kompetenz beschrieben ist, desto eher kann überprüft werden, ob diese Kompetenz erreicht wurde.

Die Frage nach den Lernzielen steht sinnvollerweise am Beginn einer Unterrichtsplanung.



## IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ

### Seminar thema 1. Modelle für die Unterrichtsplanung.

#### 2.1. Planen nach didaktisch- methodischen Prinzipien.

Mit diesem Kapitel wollen wir also erreichen, dass Sie

- wissen, nach welcher Grundstruktur Unterricht generell geplant werden kann,
- Phasen des Unterrichts und ihre Ziele kennen,
- Beispiele für unterschiedliche Phasenmodelle kennenlernen,
- Gründe/Kriterien für die Wahl einer bestimmten Sequenzierung für eine Unterrichtseinheit nennen können,
- rekonstruieren können, wie ein Lehrwerk den Lernverlauf durch Phasen strukturiert,
- das Modell der aufgabenorientierten Unterrichtsplanung kennen.

#### Phasen im fremdsprachlichen Unterricht

Jede Art von Unterricht organisiert und strukturiert den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern. Bei der Überlegung, Unterricht in Phasen (**Unterrichtsphasen**) einzuteilen, steht bei Lehrenden im Hintergrund der Wunsch, diesen Lernprozess so gut wie möglich zu unterstützen. Selbstverständlich stehen hinter allen Phasenmodellen didaktische Konzepte, wie Fremdsprachen gelernt werden (sollten).

Der Drang, Unterricht in Sequenzen oder Phasen, also in klar voneinander abgegrenzte Lernschritte zu gliedern, ist auch eine Reaktion auf die Tatsache, dass gerade bei jugendlichen Lernenden die Aufmerksamkeitsspanne nach einer gewissen Zeit nachlässt, dass Erfolgserlebnisse zur Aufrechterhaltung der Motivation vonnöten sind. In der Schulpädagogik spricht man auch von Rhythmisierung des Unterrichts:

Phasen von Konzentration wechseln mit Phasen der Entspannung ab, sodass die Aufmerksamkeit und die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler permanent hoch bleiben.

Thomas Unruh beschreibt den Sinn einer Phasierung von Unterricht folgendermaßen:

Die Phasen einer Unterrichtsstunde oder einer sich über mehrere Stunden erstreckenden Unterrichtssequenz sind so etwas wie die Kapitel eines Buches. Sie strukturieren den Ablauf, erleichtern die Übersicht, bringen Abwechslung und Tempo in den Unterricht, bieten Halte- und Ruhepunkte und damit Gelegenheit zu besserer Orientierung und neuer Aufmerksamkeit. Eine genaue Planung einzelner Phasen erleichtert es dem Lehrer, für methodische Vielfalt im Unterricht zu sorgen und den thematischen roten Faden der Stunde nicht aus den Augen zu verlieren. Darüber hinaus liefern sie die notwendige Transparenz und sorgen nachhaltig für eine wachsende Planungskompetenz auch auf Seiten der meisten Schüler.

([www.guterunterricht.de](http://www.guterunterricht.de))

Bevor wir auf die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts eingehen, wollen wir zeigen, wie die allgemeine Schulpädagogik in Deutschland den Grundrhythmus von Unterricht einteilt.

### **Grundrhythmus von Unterricht**

Man spricht häufig von drei grundlegenden Abschnitten oder Phasen, in die Lernprozesse und damit Unterrichtseinheiten gegliedert werden können:

- **Einstieg**
- **Erarbeitung**
- **Sicherung bzw. Anwendung**

Auch Hilbert Meyer beschreibt (2002, S. 147-156) in leichter Abwandlung der oben genannten Einteilung drei grundlegende Abschnitte von Unterricht; er bezieht sich dabei allerdings nicht auf Sprachunterricht, sondern auf Schulunterricht im Allgemeinen.

Die Ergänzung, die Meyer an diese Darstellung anfügt, „Im Hinblick auf die Didaktischen Modelle gibt es in den Fachdidaktiken weitere spezifische

Bezeichnungen für die einzelnen Schritte“, deutet auf einen Umstand hin, der die Diskussion um die Grundrhythmen von Unterricht unübersichtlich macht: Je nach zugrunde liegendem didaktischem Modell und Fach unterscheiden sich die Bezeichnungen und die einzelnen Schritte.

### **Aufgabe 7**

**Überlegen Sie, in welche Abschnitte Sie Ihren Unterricht normalerweise unterteilen.**

- a) Beschreiben Sie den Grundrhythmus Ihres Unterricht in eigenen Worten.
- b) Wie verhält sich die Art, wie Sie Unterricht planen, zum Grundrhythmus Einstieg - Erarbeitung - Sicherung?

Eine mögliche Beschreibung des Grundrhythmus könnte sein, wie eine Kollegin dies formuliert hat:

Lernende müssen offen und bereit sein, Neues aufzunehmen und es mit Bekanntem verknüpfen zu können. Dieses Neue dekonstruieren sie, analysieren es und wenden es schließlich an. Sie wenden es so an, wie sie es vorher noch nicht angewendet haben, also erweitern ihr Spektrum oder ihr Wissen bzw. ihren Kontext.

Wenn wir von Strukturierung von Unterricht sprechen, so meinen wir damit immer, dass Sie Unterricht so planen, dass die Abschnitte, die Sie wählen, in Einklang untereinander sind.

Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die drei grundlegenden Phasen von Unterricht unterschiedlich gefüllt sein können. Sie untergliedern sich in ganz verschiedene Lehr- und Lernaktivitäten.

enden wir uns nun der Spezifik des Fremdsprachenunterrichts zu. beeinflusste Hier ein didaktisches Modell die Phasierung von Unterricht lange Zeit. Es wurde unter der Bezeichnung **P - P - P** bekannt:

Present • Präsentieren • practice • Üben • • Produce • Produzieren • •

Present

Present	Präsentieren
---------	--------------

practice	Üben
Produce	Produzieren

Present

Präsentieren Üben Produzieren

Das Modell geht davon aus, dass Lernende Sprachmaterial oder Informationen präsentiert bekommen (**Input**), dass sie diese Informationen verarbeiten oder sich erarbeiten und dass sie schließlich in der Lage sind, sich mündlich oder schriftlich unter Verwendung der neuen sprachlichen Mittel zu äußern (**Output**). Dieses und andere Modelle gehen von einem linearen, vorhersehbaren und für alle Zielgruppen vergleichbaren Lernprozess aus.

Input → Verarbeitung → Output

Auf Basis dieser - linearen - Grundannahme wurden für den Sprachunterricht ...sogenannte Stufen- oder Phasenschemata entwickelt, mit denen der Unterrichtsgang strukturiert werden kann. In dieser Tradition steht Zimmermann, wenn er ein "Lehrphasenmodell" für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht entwirft und damit begründet, es solle Antworten geben "auf die Frage, wie im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden solle, damit Schüler möglichst effektiv lernen".

Zimmermann empfiehlt für die Einführung der neuen Lehrinhalte

eine **Präsentation** in kommunikativen bzw. situativen Zusammenhängen, wie wir sie häufig aus Lehrwerken kennen.

Die **Einübung**, wir sprechen auch vom **Üben**, sollte dazu beitragen, dass die präsentierten Strukturen automatisiert werden. Geübt werden alle Bereiche: Lexik, Grammatik, Intonation und Aussprache.

Die **Kognitivierung**, also der Bewusstmachung oder Bewusstwerdung von Regelmäßigkeit von Strukturen, ist in diesem Modell nicht festgelegt. Sie kann zu jeder Zeit nach der Präsentation geschehen.

**Transfer** meint bei Zimmermann das Üben der zu erwerbenden Struktur in Minimalsituationen, wohingegen **Anwendung** die Benützung der Struktur in echter Kommunikation bedeutet.

Noch einmal zur Präzisierung: Anfangs wurde Ihnen ein grundlegender Rhythmus von Unterricht vorgestellt, der sich in drei Abschnitte gliederte. Diese drei grundlegenden Abschnitte lassen sich jedoch noch weiter in Lehr-/Lernaktivitäten untergliedern.

Wenn wir Ihnen nun drei mögliche Phasenmodelle für den Fremdsprachenunterricht vorstellen, stützen wir uns auf Jeremy Harmer(2007, S.52f.), der folgende charakteristische Merkmale für Phasen fremdsprachlichen Unterrichts benennt. Harmer spricht von engage, study und activate, wir haben diese Begriffe ins Deutsche übertragen. Sie entsprechen auch dem Grundrhythmus von Unterricht, den Sie oben in Darstellung kennengelernt haben.

**Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 8**

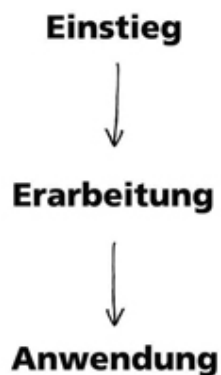
Welche der Lehr-/Lernaktivitäten würden Sie welchen der drei Phasen zuordnen?



<b>Lehr-/Lernaktivität</b>	<b>Einstieg</b>	<b>Erarbeitung</b>	<b>Sicherung /Anwendung</b>
Aktivierung von Vorwissen			
Präsentation			
Systematisierung			
reproduktives Üben			
teilreproduktives Üben			
Transfer			

**Beispiel lineares Modell**

[Harmer](#) spricht vom sogenannten Pfeil-Modell, das wohl das am weitesten verbreitete Modell ist. **Beispiel lineares Modell**



Wir wollen dieses als **lineares Phasenmodell** bezeichnen. Es geht ähnlich wie das P-P-P-Modell davon aus, dass Lernverläufe linear sind. Eine Unterrichtseinheit, die nach diesem Phasenmodell aufgebaut ist, könnte folgendermaßen aussehen:

**Wir wollen dieses als lineares Phasenmodell bezeichnen. Es geht ähnlich wie das P-P-P-Modell davon aus, dass Lernverläufe linear sind. Eine Unterrichtseinheit, die nach diesem Phasenmodell aufgebaut ist, könnte folgendermaßen aussehen:**

Lehr-/ <u>Lernaktivitäten</u>	
<u>Einstieg</u>	<b>Die Lehrkraft eröffnet die Stunde mit einem Foto, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu konzentrieren und ihr Interesse zu wecken. Das Foto/Material stellt eine Situation dar, über die in der Stunde gesprochen wird oder in der eine Sprachhandlung verwendet wird, die Gegenstand der Stunde ist.</b>
<u>Präsentation</u>	<b>Die Lehrkraft präsentiert die</b>

	<p>sprachlichen Mittel entweder über einen Dialog von einer CD, einen Beispieldialog im Lehrbuch oder über einen Tafelanschrieb/ein Arbeitsblatt usw.</p>
<p><u>Systematisierung</u> und/oder <u>Semantisierung</u></p>	<p>Form (<u>Systematisierung</u>) und/oder die Bedeutung der Struktur/der Redemittel/des Wortfeldes (<u>Semantisierung</u>) werden erarbeitet/erklärt. Dies geschieht entweder lehrergesteuert oder lernerzentriert, indem die Lernenden z. B. die Bedeutung oder Regularitäten selbst entdecken (z. B. durch das sogenannte SOS= Sammeln, Ordnen, Systematisieren).</p>
<p>reproduktives <u>Üben</u></p>	<p>Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch gelenkte geschlossene reproduktive <u>Übungen</u>. Sie sind eher imitativ.</p>
<p>teilreproduktives <u>Üben</u></p>	<p>Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch offenere <u>Übungen</u>, die leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen, weniger stark gesteuert sind und nur teilproduktiv sind.</p>
<p><u>Anwendung</u> bzw. <u>Transfer</u></p>	<p>Die Lernenden wenden die neu</p>

	<p><b>erworbenen sprachlichen Mittel in einer authentischen Sprachhandlungssituation an. Sie individualisieren die Inhalte so, dass sie nun als sie selbst agieren/sprechen. Somit benützen sie also die Strukturen/Textsorten usw. in ihren eigenen Kontexten. Sie sind produktiv.</b></p>
--	---




Neuere Forschungsergebnisse legen aber nahe, wie Sie auch in der Einheit Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? sehen können, dass für erfolgreiches Lernen die Entwicklung einer Sprachlernbewusstheit bei den Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Ähnlich wie im natürlichen/kindlichen Lernen bzw. dem Immersionslernen kann es lernförderlich sein, Situationen zu erzeugen, die die Lernenden dazu bringen, eine Struktur, die sie erwerben sollen, zu gebrauchen, um daran anschließend zu reflektieren oder zu analysieren, wie diese Struktur gebildet wird. Dieses Verfahren wird auch [vorwegnehmender Gebrauch](#) genannt.

Das Vorgehen können Sie in dem Unterrichtsmitschnitt [Goethe-Institut](#) New Delhi in einer A1- Kursgruppe nachvollziehen.




<b>Ort, Jahr</b>	<u><a href="#">Goethe-Institut</a></u> New Delhi, 2010
<b>Zielgruppe</b>	18 erwachsene Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auf Niveau A1
<b>Lehrkraft</b>	Poonam Saxena
<u><a href="#">Lernziel</a></u>	Ja/Nein-Fragen (Entscheidungsfragen) zu den Vorlieben bzw. Abneigungen oder zur Person stellen bzw. beantworten können
<b>Lerninhalte</b>	Wortposition in Fragesätzen und Aussagesätzen
<b>Lernmaterial</b>	<i>Tangram aktuell</i> A1, Lektion 1, Puzzle, Postkarten, Kärtchen



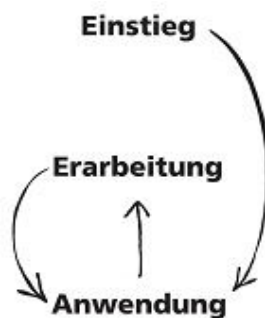
<b>Lehr- / <u>Lernaktivitäten</u></b>		
<u>Einstieg</u>	<p>Die Kursleiterin eröffnet die Stunde mit der Ankündigung, dass ein Spiel gespielt wird, die so genannte Autogramm jagd: Diejenigen Lernenden, die zuerst alle Sätze mit einem Autogramm versehen haben, gewinnen das Spiel.</p>	
<u>vorwegnehmender Gebrauch</u> / Automatisierung	<p>Die Lernenden laufen durch den Raum und stellen einander die Entscheidungsfragen, die auf dem Arbeitsblatt stehen („Kommst du mit dem Fahrrad zum Unterricht?“) und lassen sich ein Autogramm geben, wenn die gefragte Person mit „Ja“ antwortet.</p>	
<u>Semantisierung</u>	<p>Die Lernenden ordnen in einem Puzzle Fragen und Antwortsätze einander zu.</p>	

<p><b>Hinführung</b> zur <u>Systematisierung</u></p>	<p>Die Kursleiterin zeichnet eine Tabelle mit drei Spalten an die Tafel, die Lernenden tragen die Fragen aus dem Puzzle in das Raster an der Tafel ein.</p>	
<p><u>Systematisierung</u></p>	<p>Die Kursleiterin führt die Lernenden zur Entdeckung des Unterschieds zwischen Ja-Nein-Fragen und W-Fragen. Die Lernenden notieren die Regel in ihrem Kursbuch.</p>	
<p>reproduktives <u>Üben</u></p>	<p>Die Lernenden erhalten Kärtchen mit Wörtern und stellen sich in die richtige Reihenfolge.</p>	
<p>teilreproduktives <u>Üben</u></p>	<p>Eine Lernerin zieht eine Karte, auf der eine Frage steht. Die Lernende flüstert die Frage einer anderen Teilnehmerin ins Ohr, diese sagt die Antwort. Die gesamte Kursgruppe formuliert die passende Frage zu dieser Antwort.</p>	

<p><u>Anwendung/Transfer</u></p>	<p>Die Lernenden entwickeln in der Arbeitsgruppe Entscheidungsfragen, von denen sie annehmen, dass die Lehrerin mit Ja antwortet. Sie variieren dabei die Fragen, die sie im Puzzle und in der Autogramm jagd kennengelernt haben. Sie stellen die Fragen, die Lehrerin antwortet.</p>	
----------------------------------	--	---



Eine konsequent andere Vorgehensweise als die lineare Planung ist, was Jeremy [Harmer](#) als **Boomerang-Modell** bezeichnet.



Nach diesem Modell motiviert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler in der Einstiegsphase zunächst; sie weckt Interesse und stellt eine Aufgabe, wie zum Beispiel das Verfassen eines Briefes oder die Darbietung eines Rollenspiels.

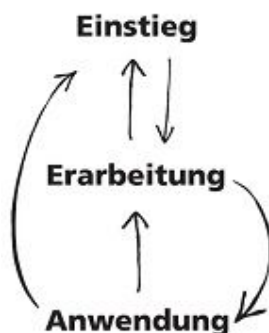
Die Lernenden erarbeiten sich - unterstützt durch die Lehrerin und die Lehr-Lernmaterialien - die sprachlichen Mittel, die sie zur Erfüllung

der [Aufgaben](#) brauchen. Sie produzieren den Text oder gestalten das Rollenspiel und aktivieren/gebrauchen dabei Sprache.

An die [Präsentation](#) der Arbeitsergebnisse schließt sich eine Phase an, in der sich die Kursgruppe oder einzelne Lernende auf die Phänomene konzentrieren, bei denen Schwierigkeiten bei der Produktion auftauchten oder die sie nicht korrekt benutzt haben.

Beispiel zyklisches Phasenmodell

Das dritte mögliche Modell, Unterricht zu phasieren, bezeichnet [Harmer](#) als patchwork-Modell. Er meint damit eine Komposition aus unterschiedlichen Abfolgen innerhalb einer Unterrichtseinheit. Wir bezeichnen dieses Modell als zyklisches Phasenmodell:



Beispielweise werden Lernende in der Einstiegsphase motiviert, ihr Vorwissen zu einem Thema zu aktivieren und in einem Gespräch oder einem Text anzuwenden, bevor sie sich auf die Form eines sprachlichen Elements konzentrieren ([Erarbeitung](#)). Daran anschließend erarbeiten sie ein weiteres sprachliches Element, um dann diese Strukturen anzuwenden ([Anwendung](#)). Daran anschließend werden sie wie in der Einstiegsphase erneut motiviert, weitere sprachliche Mittel zu erarbeiten, usw.

### **Zusammenfassung**

Sie haben mit den acht Leitfragen zur Planung des Unterrichts und der Lehrskizze eine sehr ausführliche Art und Weise kennengelernt, Unterricht zu planen und zu dokumentieren. Ziel war zu zeigen, welche Aspekte bei der Planung von Unterricht wichtig sind, welche zuerst, welche im Anschluss daran geklärt werden müssen.

In Ihrem Unterrichtsalltag werden Sie so nicht vorgehen, sondern Sie werden Ihren Unterricht auf Ihre persönliche Art und Weise und vermutlich in jedem Fall in Kurzform skizzieren. Mühlhausen/Wegner (2008, S.196) empfehlen jedoch, zumindest die Phasen der Unterrichtseinheit in Stichworten zu beschreiben, sich wichtige organisatorische Aufgaben und die Arbeitsanweisungen für die Lernenden zu notieren.

## Seminar thema 2: Selbst Unterricht planen

### 3.1 Umsetzung von Prinzipien

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- eine Unterrichtseinheit für eine von Ihnen gewählte Zielgruppe und zu einem bestimmten Lernziel nach den acht Leitfragen planen können,
- diejenigen Aspekte bei der Planung berücksichtigen können, die Ihnen nach diesem Kapitel wichtig erscheinen.

In diesem Kapitel möchten wir Ihnen zeigen, wie Sie ganz bewusst auch didaktisch-methodische Prinzipien bei der Planung von Unterricht berücksichtigen können. Die wichtigsten Prinzipien haben wir Ihnen in Kapitel 1 vorgestellt.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- wissen, welche Prinzipien Sie in Ihrem Unterricht bereits umsetzen,
- Indikatoren benennen können, anhand derer Sie die Umsetzung einzelner Prinzipien in Ihrem Unterricht erkennen und planen,
- erkennen, dass die empfohlenen didaktisch-methodischen Prinzipien zu einem Unterrichtsgeschehen führen, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Bitte bearbeiten Sie jetzt [Aufgabe 71](#)

Vielleicht ist es Ihnen schwergefallen, in dieser Aufgabe zu entscheiden, welche [Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts](#) Sie bereits berücksichtigen.

Dies kann daran liegen, dass die Prinzipien abstrakt sind und nur durch sogenannte Indikatoren greifbar oder beobachtbar werden.

### **3.2 Indikatoren für Prinzipien**

Wenn Sie einzelne Prinzipien bei der [Unterrichtsplanung](#) gezielt berücksichtigen möchten, müssen Sie Indikatoren kennen, die die Umsetzung des jeweiligen Prinzips im Unterricht „anzeigen“ oder markieren.

Solche Indikatoren sind direkt beobachtbare Aspekte des Unterrichts. So zeigt die Tatsache, dass die Lernenden beim Lesen eines Textes unbekannte Wörter klären, indem sie Übersetzungen aus ihren anderen bereits gelernten Fremdsprachen suchen, dass Mehrsprachigkeit als Prinzip im Unterricht Umsetzung findet oder fand.

Indikatoren sind auch Anzeiger für Effekte, die bei den Lernenden oder im Lernprozess sichtbar oder messbar werden; die Tatsache, dass Texte von Lernenden besonders viele Internationalismen enthalten, ist dann z. B. ein Effekt davon, dass sie selbstverständlich ihre gesamten Sprachkenntnisse bei der Textproduktion einsetzen.

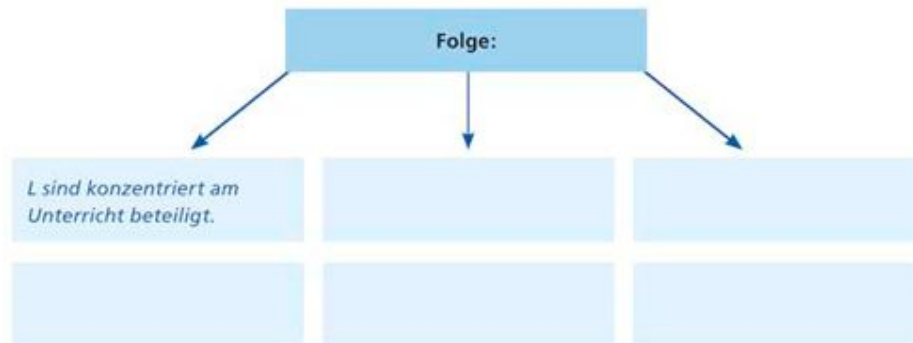
#### **Lerneraktivierung**

Wenn man über die Folgen einer methodischen Entscheidung für das Lernen nachdenkt, wird sehr gut deutlich, was Indikatoren sind. Versuchen Sie deshalb selbst einmal, solche Indikatoren zu bestimmen, und zwar zu dem didaktisch-methodischen Prinzip [Lerneraktivierung](#), das Sie sicher gut beschreiben können.

**Woran erkennen Sie, dass Lernende im Unterrichtsgeschehen aktiv sind? Notieren Sie in Stichworten die Indikatoren für das Prinzip der [Lerneraktivierung](#).**



Beschreiben Sie die Folgen gelungener Lerneraktivierung.



(nach: Meyer 2010, S. 31)

Tragen Sie gemeinsam mit Ihren Kolleginnen und Kollegen Ideen zusammen. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Lernpartner.

Die Indikatoren haben Ihnen sicher dabei geholfen, das Prinzip Lerneraktivierung noch besser zu verstehen, als dies durch das Lesen der kurzen Beschreibung möglich war. Wir fassen hier einige der Indikatoren von Lerneraktivierung zusammen, die Sie vielleicht auch formuliert haben.

Um Lernprozesse zu intensivieren, sollten Lernende im Unterrichtsgeschehen so viel wie möglich selbst tun dürfen: Sie kommunizieren oft und intensiv in der Fremdsprache miteinander und trauen sich auch längere Redebeiträge zu; sie fassen ihre Lernergebnisse selbst zusammen und präsentieren sie anderen; sie haben die Gelegenheit, grammatische Regelmäßigkeiten und unbekannte Wörter selbst zu entdecken und zu klären, und tun dies zielstrebig und oft auch erfolgreich. Die

Lernenden beantworten Fragen - auch die ihrer Mitlernenden -, geben Feedback und übernehmen zeitweise die Moderation im Unterricht; sie nutzen alle zur Verfügung stehenden Hilfsmittel und Medien, um (sprachliche) Informationen zu finden, sichtbar zu machen und auf diese im Lernprozess zurückgreifen zu können. Vor allem wählen sie sie selbst aus. Alle [Aufgaben](#) sind so gestellt, dass die Lernenden ihr [Wissen](#), ihre Ideen und Deutungen aktivieren und formulieren (siehe [Piepho](#) 2003, S. 83).

### **3.3. Umsetzung von Prinzipien**

Viele Lehrende planen ihren Unterricht intuitiv unter Berücksichtigung von didaktisch-methodisch Prinzipien. Sie haben es im Gefühl bzw. wissen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen adäquat fördern können.

Wenn man vorhat, ein didaktisch-methodisches Prinzip im Unterricht noch stärker zu entfalten als bisher und dies auch planvoll zu tun, können Leitfragen dabei hilfreich sein. Solche Leitfragen fokussieren die Umsetzung eines Prinzips und helfen dabei, es bewusst in die [Unterrichtsplanung](#) einzubeziehen.

Sehen Sie hier einige Leitfragen zur Planung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern. Werden sie berücksichtigt, so wird ein bestimmtes didaktisch-methodisches Prinzip umgesetzt:

- Wie können meine Lernenden die Zielgesellschaft kennenlernen?
- In welchen kommunikativen Situationen lernen meine Schüler angemessen sprachlich zu handeln (z. B. Freude/Traurigkeit/Wut auszudrücken)?
- Wie/wann äußern meine Lernenden ihre persönlichen Wahrnehmungen und Sichtweisen zum Thema der Unterrichtseinheit?
- Sind die Texte, [Übungen](#) und [Aufgaben](#) so gestaltet, dass die Lernenden neuen Erfahrungen und Inhalten neugierig und offen begegnen können?



- Welches sind die Unterrichtsmomente, in denen die Lernenden Unterschiede, die zwischen Situationen in der eigenen Lebenswelt und der der Zielkultur bestehen, reflektieren können?
- Erhalten meine Lernenden genügend Informationen zu gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen, um diese verstehen zu können?
- Könnten Konflikte entstehen? Wenn ja, gibt es die Möglichkeit, dass die Lernenden mit diesen Konflikten umgehen lernen?

Bitte bearbeiten Sie jetzt [Aufgabe 74](#)'

**Welches didaktisch-methodische Prinzip wird umgesetzt, wenn die Lehrkraft diese Leitfragen bei der Planung ihres Unterrichts sorgfältig beachtet?**

**Leitfragen:**

- Wie können meine Lernenden die Zielgesellschaft kennen lernen?
- In welchen kommunikativen Situationen lernen meine Schüler angemessen sprachlich zu handeln (z. B. Freude/Traurigkeit/Wut auszudrücken)?
- Wie/wann äußern meine Lernenden ihre persönlichen Wahrnehmungen und Sichtweisen zum Thema der Unterrichtseinheit?
- Sind die Texte, [Übungen](#) und [Aufgaben](#) so gestaltet, dass die Lernenden neuen Erfahrungen und Inhalten neugierig und offen begegnen können?
- Welches sind die Unterrichtsmomente, in denen die Lernenden Unterschiede, die zwischen Situationen in der eigenen Lebenswelt und der der Zielkultur bestehen, reflektieren können?
- Erhalten meine Lernenden genügend Informationen zu gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen, um diese verstehen zu können?
- Könnten Konflikte entstehen? Wenn ja, gibt es die Möglichkeit, dass die Lernenden mit diesen Konflikten umgehen lernen?

Sie haben vermutlich schnell erkannt, dass man diese Leitfragen unterstützend einsetzen kann, wenn es um die Planung interkulturell wichtiger Themen geht. Das können Unterrichtseinheiten sein, die landeskundliche [Lernziele](#) verfolgen (z. B. zur

Rolle der Frau in der Gesellschaft), aber auch solche, die sprachliche [Lernziele](#) verfolgen, in denen z. B. eine Sprachhandlung wie „Begeisterung/Ablehnung ausdrücken“ gelernt wird.

### interkulturelle Orientierung

Das Prinzip [interkulturelle Orientierung](#) drückt aus: Sprachunterricht bereitet Menschen auf reale Kontaktsituationen vor. Im Unterricht üben Lernende, in diesen Kontaktsituationen zu kommunizieren und zu interagieren. Dabei erfahren sie auch, dass sich ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Art und Weise zu kommunizieren von denen der Menschen der Zielkultur deutlich unterscheiden können. Interkulturelle [Kompetenz](#) ist die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen respektvoll und offen zu kommunizieren und unvoreingenommen ihnen gegenüber zu sein. Interkulturelle [Kompetenz](#) ist auch ein wichtiges [Lernziel](#) in den kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts. Wie interkulturelle [Kompetenz](#) vermittelt, gelernt und auch geprüft werden kann, ist noch nicht vollständig geklärt. Einig ist man sich jedoch darin:

Ist Sprachunterricht offen für interkulturelle Fragestellungen und Perspektiven, dann leistet er einen Beitrag dazu, dass sich Lernende ihrer eigenkulturellen Prägung bewusst werden; dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kommunikationsfähigkeit über sprachlich-kulturelle Grenzen hinweg entwickeln kann.

### Handlungsorientierung

Wie Sie sehen konnten, setzt die Lehrerin mit diesem Rollenspiel das Prinzip der [Handlungsorientierung](#) umfassend um. Ob sie diese Unterrichtseinheit auf der Grundlage ihres Lehrwerks geplant hat, wissen wir nicht. In den meisten Fällen planen wir unseren Unterricht mit dem Lehrwerk und den Lehrerhandreichungen und manchmal müssen wir deren Vorgaben erweitern, wenn wir konsequent bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien umsetzen möchten.

Werfen Sie doch jetzt noch einen Blick auf eine Grammatikübung aus dem

Lehrwerk Planet 3 (2007, S. 40). Sie dient der Automatisierung einer sprachlichen Struktur.

Fassen Sie nun das, was Sie in diesem 2. Kapitel gelernt haben, für sich zusammen, und planen Sie selbst. Und zwar, wie es die acht Leitfragen vorgeben und zu einem von uns vorgegebenen Lernziel. Auf diese Weise können Sie Ihre Planung später wieder mit der Kollegin vergleichen, deren Unterricht wir aufgezeichnet haben.

Wählen Sie eine der beiden Aufgabenstellungen aus (Primarstufe oder junge Erwachsene).

Bitte bearbeiten Sie jetzt Aufgabe 9

Entscheiden Sie sich für eine Zielgruppe und planen Sie eine Unterrichtseinheit. Benutzen Sie für Ihre Planung das Raster.

a) Primarstufe:

Globales Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler können Personen und Ihre Eigenschaften beschreiben und vergleichen.

Lerninhalte: Adjektivkomparation

b) junge Erwachsene:

Globales Lernziel: Die lernenden können Vor- und Nachteile von Nachbarschaft (oder von ihren Nachbarn)

Hörend verstehen und selbst benennen.

Lerninhalte: Nachbarn und ihre Eigenschaften (positive, negative) vorstellen

,Charakterisierung der geschilderten

Nachbarn ablehnen oder ihnen zustimmen

## **Unterrichtsplanung**

**Klasse/Kurs** \_\_\_\_\_

**Sprachniveau** \_\_\_\_\_

**Globales Lernziel** \_\_\_\_\_

<b>Zeit</b>	<b>Teillernziel</b>	<b>Lernaftivität</b>	<b>Sozial – und Arbeitsform</b>	<b>Lernmaterial</b>	<b>Medien/Hilfsmittel</b>	<b>Lehraktivität</b>

**Seminar thema 3: Funktionen des Prüfens ,Testens und Evaluierens**

Wir haben bisher die Begriffe Prüfen, Testen und Evaluieren ohne eine Begriffsklärung verwendet.

Ziele dieses Teilkapitel sind:

- wissen Sie, dass die Begriffe Prüfen/Prüfung, Testen/Test in der Fachliteratur und in der Praxis teilweise synonym verwendet werden,
- wissen Sie, wie wir die Begriffe Prüfung, Test und Evaluation in dieser Einheit verwenden.

**Prüfen/Testen** In der Fachliteratur, aber auch in der Praxis, werden die Begriffe Prüfen und Testen zum

Teil synonym, zum Teil aber auch unterschiedlich verwendet. Ein gemeinsames Merkmal ist: Die Prüflinge werden durch eine klare und eindeutige Aufgabenstellung zu Handlungen bzw. Reaktionen veranlasst. Sie sollen z.B. dazu gebracht werden, einen Text so weit zu verstehen, dass sie auf bestimmte Fragen die vom Aufgabensteller gewünschten Informationen geben können; oder sie sollen z.B. gesteuert durch Vorgaben wie Bilder, Grafiken oder kurze Texte einen eigenen Text verfassen.

Vor allem dann, wenn es um die Vergabe von Zertifikaten geht, wird eher von Prüfen und Prüfung gesprochen als von Testen und Test. Allerdings gibt es namhafte Prüfungen wie den TestDaF, die wiederum mit dem Terminus Test verbunden sind. Wir möchten uns nicht mit einer für die Praxis wenig fruchtbaren Begriffsdiskussion aufhalten; deswegen haben wir uns zur Vereinfachung in dieser Einheit entschieden, nicht zwischen Prüfung und Test zu unterscheiden und vorzugsweise den Begriff Prüfung zu verwenden.

**Evaluation/Evaluieren** Die Begriffe Evaluieren und Evaluation werden ebenfalls mit unterschiedlicher Bedeutung

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

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

**Zusammenfassung** In diesem Teilkapitel wollten wir verdeutlichen, welches Verständnis von Testen, Prüfen und Evaluieren wir dieser Einheit zugrunde legen. Wir haben uns entschieden, den Begriff Prüfen/Prüfung zur Vereinfachung ebenfalls für das Testen zu verwenden. Der Begriff Evaluation wird hingegen als Oberbegriff benutzt, der z.B. die Beobachtung sprachlicher Leistungen, den Einsatz von Portfolios oder auch die Selbstevaluation einschließt

### Aufgabe 1.

Welche der Funktionen von Evaluationen und Prüfungen (siehe nur A.-P.) passen zu den Zielen? Es sind auch mehrere Einträge möglich.

<b>Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,</b>	<b>Funktionen</b>
1. Um mir ein Bild darüber zu machen, ob meine Lernenden das Lernziel erreicht haben.	
um zu erfahren, wo meine Lernergruppe im Vergleich zu anderen Lernergruppen steht.	
um meine Lernenden in eine Rangordnung zu bringen.	
damit meine Lernenden sehen, was sie schon alles können.	
Um meine Lernenden in Disziplin zu bringen	
Damit ich meinen lernenden eine individuelle Rückmeldung zu ihren Stärken und Schwächen geben kann	

Damit meine Lernende damit ich den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler spezifische Hinweise zur Leistung ihrer Kinder geben kann.	
damit meine Lernenden selbst ihre Leistungen und Lernfortschritte erkennen können.	
weil die Lernenden dies von einem Lehrenden erwarten.	
weil die Lernenden dann besser lernen.	
weil Prüfungen in meinem Kontext permanent vorgesehen sind.	
damit meine Lernenden über ihren eigenen Lernprozess und ihre Fortschritte reflektieren.	
um gezielt auf Fehler eingehen zu können.	

Wie Sie wahrscheinlich schon bei der Bearbeitung der Aufgabe festgestellt und im Lösungsschlüssel bestätigt gefunden haben, können Prüfungen, Tests und Evaluationen für die Teilnehmenden mit ganz unterschiedlichen Konsequenzen verbunden sein. Es macht z.B. einen Unterschied, wenn das Bestehen entscheidende Auswirkungen auf die Zukunft Ihrer Lernenden hat. Dies ist der Fall, wenn es um die Zulassung zum Studium, zu einer bestimmten Schule, den Erhalt einer

Aufenthaltsgenehmigung oder sogar die Staatsbürgerschaft geht. Weniger weitreichend ist eine Prüfung, die Lernende lediglich über ihren Stand in der Fremdsprache informiert, ohne dass damit weitere persönliche Konsequenzen verbunden sind. Wir sprechen hier im Englischen und häufig auch im Deutschen im ersten Fall von einem High-Stakes-Test (oder High-Stakes-Evaluation) und im zweiten von einem Low-Stakes-Test (oder Low-Stakes-Evaluation), wobei *stakes* das mit einem Scheitern verbundene Risiko bezeichnet.

### **Zusammenfassung.**

Sie haben erfahren, dass mit dem Prüfen, Testen und Evaluieren viele Funktionen verbunden sind, die sich je nach Rolle (Lernende oder Lernende) oder Ebene (einzelne Klasse, Schule, Region oder Land) unterscheiden oder überschneiden. Sie sollten sich immer bewusst machen, welche Ziele, Funktionen Sie mit einer Evaluationsmaßnahme verbinden und welche Folgen sich daraus ergeben können.

Wir stellen Ihnen zunächst einmal die wichtigsten Typen von Evaluation und Prüfungen vor. Eine Kenntnis dieser Typen erlaubt Ihnen eine bessere Einschätzung Ihrer eigenen Praxis. Wir gehen dabei davon aus, dass es Ihnen leichter fällt, über Ihre Prüfungspraxis nachzudenken, wenn Sie verschiedene Formen der Evaluation unterscheiden können und ihre Funktionen kennen.

- Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann
- kennen Sie den Unterschied zwischen formeller und informeller Evaluation,
- kennen Sie typische Merkmale standardisierter Prüfungen,
- kennen Sie Merkmale bezugsgruppenorientierter und kriteriumsorientierter Evaluation,
- kennen Sie Unterschiede zwischen formativer und summativer Evaluation,
- kennen Sie Unterschiede zwischen Fremd-, Selbst- und Peer-Evaluation,
- können Sie die Bedeutung der vorgestellten Typen von Evaluation und Prüfungen für Ihren Unterricht einschätzen.

### **formelle und informelle Evaluation**



Bei **formellen Formen** der Evaluation handelt es sich zumeist um Prüfungen und Tests. Formelle Prüfungen und Tests sind in der Regel das Ergebnis langwieriger und aufwändiger Bemühungen von Spezialisten. Beispiele sind die Zertifikatsprüfungen des GoetheInstituts, die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD), der Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) oder auch Englischtests wie die Cambridge-Prüfungen, *TOEFL* oder *IELTS*. Formelle Prüfungen müssen bestimmten, weithin akzeptierten Gütekriterien genügen; auf diese gehen wir in Teilkapitel 3.4 noch genauer ein.

Bei **informellen Prüfungen** und Tests handelt es sich dagegen um weniger aufwändige und weniger anspruchsvolle Verfahren. Trotzdem müssen auch informelle Prüfungen bestimmten Qualitätsanforderungen genügen. Beispiele für informelle Prüfungen sind Lernfortschrittstests, die eine Lehrkraft selbst für eine Klasse / einen Kurs erstellt, oder selbsterstellte Prüfungen, mit denen sich die Lehrkraft einen Überblick über den Lernstand einer neu übernommenen Lernergruppe verschaffen will.

**bezugsgruppenorientierte Evaluation**  
Viele Evaluationen und insbesondere Prüfungen zielen lediglich darauf ab, die Teilnehmenden in eine Rangfolge zu bringen und Aussagen zu formulieren wie: „Prüfungsteilnehmerin A ist im Vergleich zu Prüfungsteilnehmer H besser.“ oder „Prüfungsteilnehmerin C gehört zu den fünf leistungsstärksten Prüfungsteilnehmenden der Gruppe.“  
• Ein solches Vorgehen bezeichnet man als bezugsgruppenorientierte Evaluation oder häufig als normorientierte Evaluation. Bei einer bezugsgruppenorientierten Evaluation wird die Leistung jeweils relativ zu den Leistungen der übrigen Prüflinge in der jeweiligen Gruppe oder relativ zu einer externen Bezugsgruppe (z.B. alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulstufe) charakterisiert. Man spricht hier deshalb von einer sozialen Bezugsnorm.

**Kriteriumsorientierte Beurteilungen** werden verlässlicher, wenn die Kriterien klar formuliert sind. Daher sollte man auch bei alternativen Sprachprüfungen, die z. B. kreative Aufgabenstellungen beinhalten, deutlich machen, welchen Kriterien die Leistungen genügen müssen. Dies hängt auch mit der Offenheit der Aufgabenstellung

zusammen. Es wurde bereits dargestellt, dass ein Spannungsverhältnis zwischen der Offenheit von Prüfungen und den Messeigenschaften besteht: Je mehr Spielraum die Lernerinnen und Lerner zur Bearbeitung der Aufgabe erhalten, desto schwieriger ist eine verlässliche Beurteilung. Im Einzelfall ist zu prüfen, ob eine stärkere Einschränkung angebracht ist. So könnte eine offene Aufgabenstellung zur Erstellung des Portfolios lauten: «Erstellen Sie ein Portfolio, in dem Sie Ihre Lernaktivitäten in diesem Kurs dokumentieren.» Diese Aufgabenstellung führt dazu, dass sehr unterschiedliche Portfolios entstehen. Wenn jedoch konkrete Hinweise zum Inhalt, zum Umfang und zur Gestaltung des Portfolios gegeben werden, wird die Variabilität eingeschränkt und die Beurteilung erleichtert.

**Aufgabe 11 Beschreiben Sie Situationen, in denen Sie bezugsgruppenorientiert bzw. kriteriumsorientiert evaluieren.**

Bezugsgruppenorientiert gehe ich vor, wenn

Kriteriumsorientiert gehe ich vor, wenn

Die Bewertung von Leistungen kann punktuell und produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts stattfinden (summativ) oder kontinuierlich und prozessorientiert in den Unterricht integriert werden (formativ). Allerdings kann man einer Evaluation in Form einer Prüfung zumeist nicht unmittelbar ansehen, ob sie summativ oder formativ ist. Das hängt von dem Ziel ab, mit dem die Prüfung eingesetzt wird.

Die summative Evaluation kann als interne Evaluation innerhalb einer Schule oder eines anderen Bildungsträgers stattfinden oder auch als externe Evaluation, etwa im Rahmen einer öffentlichen Rechenschaftspflicht. Typische Beispiele summativer Evaluation sind die am Ende eines Halbjahres oder Jahres in der Schule vergebenen Zeugnisnoten oder auch landesweite Tests zur Überprüfung, inwieweit bestimmte Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts erreicht wurden (siehe auch Teilkapitel 1.3 und 2.3). Summative Evaluation zielt damit auf (punktuelle)

Qualitätskontrolle und ist häufig verbunden mit Funktionen wie Notengebung, Zuweisung (z.B. zu einem bestimmten Kurs) oder Auslese (z.B. im Hinblick auf ein Studium). Entsprechend wird in der englischsprachigen Literatur die summative Evaluation zuweilen auch als *assessment of learning* charakterisiert, d.h. als Evaluation des Lernerfolgs.

Bei der **formativen Evaluation** werden die Ergebnisse dagegen direkt in die weitere Planung des Unterrichts einbezogen. Sie dienen dazu den Unterricht zu optimieren und die Kompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln. Deshalb wird sie treffend, *assessment for learning*, d.h. als Evaluation im Dienste des Lernens charakterisiert. Ein zentrales Instrument der formativen unterrichtlichen Evaluation ist die Beobachtung. Formative Evaluation erfolgt üblicherweise kriteriumsorientiert und vermeidet bezugsgruppenorientierten Vergleich der Lernenden untereinander. Zudem werden die Lernziele und Bewertungskriterien transparent gemacht und soweit möglich von den Lehrenden und Lernenden gemeinsam verantwortet. Während es sich bei summativen Evaluationen häufig um Tests oder Prüfungen handelt, die für den Geprüften mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sind (High-Stakes-Tests), ist dies bei der formativen Evaluation in der Regel nicht der Fall.

Wir kommen nun zu den wichtigen Unterschieden zwischen Fremd-, Selbst- und Peer-Evaluation. Es hängt natürlich stark von Ihrer spezifischen Situation und von der Gesamtplanung des Unterrichts ab, wann Sie die einzelnen Formen einsetzen: wann Sie also z.B. das Ablegen externer Prüfungen unterstützen, wann Sie als Lehrkraft bewerten, wann Sie Lernenden eine gegenseitige Bewertung vorschlagen und wann Sie Formen der Selbstevaluation anregen.

**Fremdevaluation** Alle standardisierten Tests und Prüfungen (z.B. DSD, Zertifikatsprüfungen des *GoetheInstituts*, *ÖSD*, *TestDaF*) und zum großen Teil auch die Prüfungen, die Sie in Ihrem Unterricht einsetzen, werden mit dem Ziel der Fremdevaluation genutzt. Dabei gilt: Eine externe Institution oder auch Sie als

Lehrkraft beurteilen die sprachlichen Kompetenzen der Prüflinge. Häufig erhalten die Prüflinge nach einer Fremdevaluation ein offizielles Zertifikat, eine Bescheinigung oder im Fall einer schulischen Fremdevaluation eine Note. Wird eine unterrichtliche Fremdevaluation von einer externen Institution - wie etwa im Fall der *PISA-Studien* - durchgeführt, spricht man auch von externer Evaluation. Externe Evaluationen sind zumeist formell. Führen Lehrende Tests und Prüfungen in eigener Verantwortung im Unterricht durch, spricht man von interner Evaluation. Interne Evaluationen können sowohl formell als auch informell sein.

**Selbstevaluation** .Eine typische Selbstevaluation hat folgende Merkmale: Sie kann sowohl von der Lehrkraft Initiiert werden als auch von den Lernenden selbst. Dazu können u.a. auch vorgefertigte Selbstelbstufungstests eingesetzt werden. Die Ergebnisse geben Auskunft über den eigenen Lernstand und helfen dabei, den weiteren Lernprozess zu steuern.

Lernende sollen In einer Selbstevaluation auch ihr eigenes Lernen reflektieren und Nutzen für weiteres Lernen daraus ziehen., haben wir im Folgenden aufgelistet:

Zusammenfassung.

Sie haben in diesem Kapitel gelernt, die wichtigsten Evaluationsformen zu unterscheiden, die Ihnen in Ihrer Praxis begegnen können:

- Fremdeevaluationen in Form von externen Prüfungen, auf die Sie Ihre Lernenden vorbereiten,
- summative oder formative Evaluationen in Ihrem Unterricht, die Sie selbst erstellen und bewerten,
- bezugsgruppenorientierte oder/und kriteriumsorientierte Evaluationen,
- Evaluationen, in denen die Lernenden sich selbst oder sich gegenseitig Rückmeldung zu ihren Leistungen geben.

## **Seminar tema 4:**

### **5.1. Prüfen Testen Evaluieren: Grundlagen**

### **5.2. Gütekriterien von Prüfungen und Tests**

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

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

## **Validität(Gültigkeit)**

Beim Einsatz von Prüfungen müssen wir uns stets fragen, ob und in welchem Umfang die Aussagen und Entscheidungen, die wir anhand der beobachteten Leistungen der Prüflinge treffen, gerechtfertigt sind. Anstelle von gerechtfertigt kann man auch von valide (gültig) sprechen. Dabei geht es zunächst um unsere Interpretationen der beobachteten **Prüfungsleistungen** im Hinblick auf das zu **messende** Konstrukt. Im Fall des Konstrukts „Leseverstehen kann dies z.B. **heißen**: Können wir **auf der** Basis **unserer** Interpretation der beobachtet Leistung bei der Beantwortung von Verständnisfragen zu Lesetexten hinreichend valide **Aussagen** zu **den** Leseverstehenskompetenzen der **Prüfungsteilnehmenden** in **bestimmten** Realsituationen formulieren?

Weiterhin müssen wir uns fragen: Inwieweit können wir auch die Entscheidungen, die wir anhand unserer Interpretationen der Prüfungsergebnisse treffen, rechtfertigen? Könen wir davon ausgehen, wenn es um Versetzungen, Zulassungen, Einstufungen usw. geht, dass unsere Prüfungen eine valide Entscheidungsgrundlage darstellen und dass die getroffenen Maßnahmen so weit wie möglich fehlerfrei sind? Auch dies ist ein Aspekt der Validität von Prüfungen und Prüfungsaufgaben.

Ein weiterer Aspekt der Validität bezieht sich auf die inhaltliche Gültigkeit der Prüfungs- und Testaufgaben, z.B. vor dem Hintergrund eines bestimmten Curriculums oder Lehrplans. Valide bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Testaufgaben das Curriculum oder den Lehrplan möglichst gut repräsentieren sollten. Eine Curriculum-basierte Prüfung sollte z.B. keine grammatischen Phänomene beinhalten, die im Unterricht noch nicht vorgekommen oder im Curriculum gar nicht vorgesehen sind. Dieser gerade im unterrichtlichen Kontext wichtige Aspekt wird als Inhaltsvalidität oder speziell bezogen auf Curricula auch als curriculare Validität bezeichnet.

## **Test validieren**

Die Validierung einer Prüfung, d.h. der Nachweis, dass eine Prüfung eine zufriedenstellende Gültigkeit aufweist, ist in der Regel ein anspruchsvolles Unternehmen und bedarf einer komplexen Argumentation. Entwickelt eine Lehrkraft eine Prüfung oder auch einzelne Aufgaben, dann ist ein Nachweis der Validität sicherlich nur ansatzweise möglich. Trotzdem sollten auch Lehrende stets kritisch reflektieren, ob die eingesetzten Prüfungsaufgaben für die jeweilige Zielsetzung hinreichend valide sind.

Zuweilen wird argumentiert, dass Prüfungsformate, die die Verwendung von Sprache außerhalb der Prüfungssituation (d.h. in authentischen Realsituationen) weitgehend simulieren, automatisch valide seien. Aber auch in Bezug auf solche authentischen Aufgabenformate gilt, dass man möglichst präzise spezifizieren muss, was genau gemessen werden soll, und dass auch genau begründet werden muss, warum eine bestimmte Prüfungsaufgabe verwendet wird und warum die Aufgabe auf eine bestimmte Weise bewertet wurde. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist in diesem Zusammenhang sehr hilfreich.

## 2 Reliabilität

Reliabilität  
(Zuverlässigkeit)

Reliabilität bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Zuverlässigkeit bzw. Verlässlichkeit von Messinstrumenten und Prüfungsergebnissen. Da es sich bei Reliabilität um ein nicht einfaches Konzept handelt, geben wir Ihnen zunächst ein Beispiel in Form eines Gedankenexperiments: Stellen Sie sich vor, Sie wollen die genaue Größe von mehreren Personen messen. Sie messen mit einem flexiblen Zentimetermaßband aus Gummi. Um ganz sicher zu sein, wiederholen Sie die Prozedur kurz darauf noch einmal. Sie vergleichen die Ergebnisse und stellen erhebliche Unterschiede fest. Natürlich ist Ihnen sofort klar: Die tatsächliche Größe der einzelnen Personen kann sich in der Kürze der Zeit nicht verändert haben. Also muss es wohl an dem flexiblen Maßband aus Gummi liegen, das für diese Messung

kein geeignetes Instrument ist. Anders ausgedrückt: Die Ergebnisse des Messvorgangs mit diesem Instrument sind unzuverlässig, also nicht hinreichend reliabel.

Das Gütekriterium der Objektivität bezieht sich nach Lienert/Raatz (1994, S. 7) auf den „Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind.“ Eine zentrale Voraussetzung für eine zufrieden stellende Objektivität ist die Standardisierung (vereinheitlichende Festlegung) der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Tests. Kommen –z.B. in Folge einer Standardisierung – verschiedene Untersucher bei den gleichen Kandidaten zu den gleichen Ergebnissen, dann ist ein Test vollständig objektiv. Umgekehrt gilt: Wenn wir annehmen müssen, dass ein anderer Untersucher zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen wäre, dann können wir aus einem Messergebnis keine begründeten Aussagen und Folgerungen ableiten. Entsprechend kommt Ingenkamp (1997, S. 36) auch zu folgender Feststellung: „ Wer darauf verzichtet, sich um Objektivität zu bemühen, der überläßt letzten Endes unkontrollierter Willkür das Feld “ Es wird häufig zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität unterschieden (vgl. Lienert/Raatz 1994, S. 8, Ingenkamp 1997, S. 34ff.).

Die Interpretationsobjektivität bezieht sich auf den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation der ausgewerteten Testergebnisse von der Person des interpretierenden Testbenutzers. Vollkommene Interpretationsobjektivität liegt vor, wenn gleiche Auswertungsergebnisse gleich interpretiert werden, d.h. wenn aus ihnen die gleichen Schlüsse gezogen werden. Dies ist z.B. gewährleistet, wenn die Auswertung einen numerischen Wert liefert, der die Position des Kandidaten auf einer Skala relativ zu den übrigen Kandidaten festlegt. In einem solchen Fall ist die Auswertung nicht nur eine notwendige, sondern zugleich auch eine hinreichende Voraussetzung für eine Aussage über den Kandidaten. Die Interpretationsobjektivität ist unabhängig von



## Objektivität

Das Gütekriterium der Objektivität bezieht sich nach Lienert/Raatz (1994, S. 7) auf den „Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind.“ Eine zentrale Voraussetzung für eine zufrieden stellende Objektivität ist die Standardisierung (vereinheitlichende Festlegung) der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Tests. Kommen –z.B. in Folge einer Standardisierung – verschiedene Untersucher bei den gleichen Kandidaten zu den gleichen Ergebnissen, dann ist ein Test vollständig objektiv. Umgekehrt gilt: Wenn wir annehmen müssen, dass ein anderer Untersucher zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen wäre, dann können wir aus einem Messergebnis keine begründeten Aussagen und Folgerungen ableiten. Entsprechend kommt Ingenkamp (1997, S. 36) auch zu folgender Feststellung: „ Wer darauf verzichtet, sich um Objektivität zu bemühen, der überläßt letzten Endes unkontrollierter Willkür das Feld “ Es wird häufig zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität unterschieden (vgl. Lienert/Raatz 1994, S. 8, Ingenkamp 1997, S. 34ff.).

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

auch eine hohe Interpretationsobjektivität. Je unterschiedlicher und je zahlreicher jedoch die von einem Test gelieferten Informationen sind, desto schwieriger ist es zumeist, die Testergebnisse objektiv zu interpretieren. <sup>1</sup>

## Fairness

Bei dem Gütekriterium Fairness geht es um die Gerechtigkeit bei Prüfungen. Auch bei der Erstellung einer Prüfung kann es schon zu Fairnessproblemen kommen, z.B. im Hinblick auf die Vertrautheit mit einem Thema. Ebenso kann es bei der Bewertung von Prüfungsleistungen zu Gerechtigkeitsproblemen kommen.

### Aufgabe 13 Nennen Sie einige Beispiele möglicher Fairnessprobleme und begründen Sie.

Beispiel	Ein mögliches Fairnessproblem kann entstehen, weil.....

## Nützlichkeit

Ein weiteres Gütekriterium für Prüfungen und andere Evaluationsinstrumente ist ihre Nützlichkeit (auch Zweckmäßigkeit; engl. *usefulness*). Nützlichkeit gilt häufig als übergeordnetes Gütekriterium und bestimmt den Stellenwert der anderen Kriterien. Je nach Zielsetzung einer Prüfung wird man z.B. die Validität, Reliabilität, Authentizität und den Washback-Effekt unterschiedlich gewichten. So wird man für einen <sup>Transparenz</sup> informellen Test im Unterrichtskontext die Reliabilität eher geringer gewichten. Dagegen ist es bei einem wichtigen (High-Stakes-)Zulassungstest nicht akzeptabel, wenn z.B. eine Erhöhung der Praktikabilität oder auch Authentizität zugleich zu einer deutlichen Verringerung der Reliabilität führen würde.

## **Transparenz**

Spätestens seit Erscheinen des GER wird Transparenz immer häufiger als ein **Qualitätsmerkmal** von Prüfungen genannt. Damit ist gemeint, dass sich alle Adressaten von Prüfungen (die Teilnehmenden selbst, im Fall von jungen Lernenden auch die Eltern, mögliche Nutzerinnen und Nutzer der Prüfungsergebnisse wie Arbeitgeber oder Hochschulen) über Zielsetzung, Testkonstrukt, Prüfungsaufbau, Aufgabentypen, **Qualitätsmerkmale**, Art der Ergebnisermittlung, Interpretation der Ergebnisse usw. ausreichend informieren können. Für Ihre Prüfungen im Unterrichtskontext ist vor allem von Bedeutung, dass die Lernenden wissen, nach welchen Kriterien z.B. ihre Schreib- und Sprechleistungen beurteilt werden.

**Zusammenfassung.** Validität, Reliabilität, Objektivität, Fairness, Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Nützlichkeit, Transparenz, Trennschärfe und Schwierigkeit/Leichtigkeit sind wichtige Gütekriterien von Prüfungen und Prüfungsaufgaben, wobei die Validität als das wichtigste Gütekriterium angesehen wird. Die Gütekriterien werden zwar vor allem im Zusammenhang mit standardisierten Prüfungen diskutiert, sie gelten aber auch - allerdings mit einem anderen Gewicht - für informelle Formen der Evaluation im Unterricht.

## Seminar thema 5: Sprachliches Wissen überprüfen: Lexik und Grammatik

### 6.1 Auswertung und Bewertung

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- kennen Sie Merkmale guter Bewertungskriterien,
- können Sie für produktive Prüfungsaufgaben Bewertungskriterien festlegen.

**Auswertung** Wir haben bisher drei Begriffe Auswertung und Bewertung von Prüfungsleistungen ver-

**und Bewertung** wendet, ohne eine Unterscheidung zu treffen, Sie werden allerdings, wenn Sie sich näher

mit Prüfen und Evaluieren beschäftigen, auf Bedeutungsunterschiede treffen. Im Zusammenhang mit der Auswertung und Bewertung von Prüfungsleistungen wird Ihnen vielleicht auch der Ausdruck „Messen“ begegnen, so wird etwa im schulischen Kontext oft von „Leistungsmessung“ gesprochen.

Von Auswertung spricht man häufig dann, wenn man z.B. bei geschlossenen Aufgabenformaten die richtigen Lösungen anhand eines Lösungsschlüssels auszählt und auf diese Weise für jede Kandidatin / jeden Kandidaten einen Punktwert ermittelt. Bei einer Auswertung gibt es keinen oder nur einen sehr geringen subjektiven Ermessensspielraum. Das Prüfungsergebnis wird bei standardisierten Prüfungen häufig sogar rein mechanisch mithilfe eines Scanners und eines Computers ermittelt. Dies ist meist bei der Überprüfung von rezeptiven Kompetenzen der Fall,

Möglicherweise sind Sie der Meinung, dass eine Auswertung doch recht einfach ist, da es sich um ein reines Auszählen handelt. Dies ist in der Tat z.B. bei einem MC-Test der Fall, dessen Auswertung völlig automatisiert und objektiv erfolgen kann. Problematischer wird es, wenn Sie als Lehrende bei einer wenig gesteuerten Schreibaufgabe die Fehler zählen wollen, Denn dann gibt es sicherlich eine Reihe von Problemfällen und somit einen gewissen subjektiven Ermessensspielraum.

Wir möchten Ihnen dafür ein konkretes Beispiel vorstellen: Eine Dozentin möchte sich einen Eindruck über die schriftsprachlichen Kompetenzen ihrer ausländischen Studierenden verschaffen, die seit drei Monaten Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Hochschule studieren. Sie stellt ihren Studierenden folgende Aufgabe:

<b>Schreiben: Verfassen einer E-Mail</b>
--

<b>Schreiben Sie mir bitte eine E-Mail und schildern Sie Ihre Erfahrungen und die Unterschiede zwischen Ihrem Studium hier in Deutschland und in Ihrem Land.</b>
--

Sehen Sie in der nächsten Aufgabe ein Beispiel, wie ein Student diese Aufgabe gelöst hat. Zur Anonymisierung haben wir im Text der tatsächlichen Länder- und Herkunftsbezeichnungen durch fiktive Bezeichnungen ersetzt.

**Aufgabe 14. Bewerten Sie diesen Lernertext: Markieren Sie in der E-Mail die Fehler und ermitteln Sie ihre Gesamtzahl**

An...	
Cc...	
Betreff:	

1 Sehr geehrte Frau Professor

3 Ich möchte etwas darüber schreiben, dass ich in Deutschland schockiert habe. Als ich in der  
4 letzten Zeit mit meinem Studium von DaF angefangen habe, gibt es viele, die mich überrascht  
5 haben. Auffälliger Unterschied ist, dass die Studenten in der Vorlesung aktiv ihre Meinung oft  
6 äußern können. Z. B. für Logonesien ist es sehr mutiges Verhalten aus unserer Gewohnheit. Die  
7 Vorlesungen in Deutschland sind immer nicht einseitig, sondern eher kommunikativ zwischen  
8 dem Lehrer und den Studenten. Ich habe aus dem Vergleich mit der Vorlesung in Logonesien  
9 solches Gefühl gehabt. Ich habe mich sehr geschämt, nachdem ich aktive Studenten gesehen  
10 habe. Ich dachte, dass ich auch so sein muss. Außerdem sind alle Universitäten in Logonesien  
11 kostenpflichtig. Trotzdem sind die Qualität der Vorlesung deutlich schlechter. Die Vorlesung sind  
12 still. Ich habe nie gesehen, dass die Studenten miteinander in der Vorlesung heftig diskutieren.  
13 Außerdem gibt es viele Leute, die in der Vorlesung hinten die ganze Zeit schlafen, Animation le-  
14 sen. Ich vermute den Grund so, dass die Universität in Logonesien sehr schwer einzutreten, und  
15 sehr leicht sein Studium abzuschließen. Als wichtige Urteilung bei der Personalwahl spielt es  
16 große Rolle, von welcher Universität man abgeschlossen hat. Außerdem gibt es immer noch we-  
17 niger Arbeitlose in Logonesien. Auch wenn man ohne spezielle Leistung hat, kann man mindes-  
18 tens in irgendeine Firma eintreten. Deswegen sind die meisten Studenten eigentlich optimis-  
19 tisch. Ich glaube, es gibt überall Klischee, dass die logonesischen Studenten sehr fleißig sind.  
20 Aber ich bin 100% sicher, dass die deutsche Studenten Fleißiger sind. Obwohl fast alle logonesi-  
21 schen Arbeiter fleißig arbeiten müssen. Viele Studenten sagen einstimmig, dass sie sich wie in  
22 der Himmel fühlen.

24 Mit freundlichen Grüßen  
25 XYZ

Fehleranzahl gesamt:

## Bewertungskriterien Schreiben

	5 Punkte	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<b>Inhaltliche Angemessenheit</b>	Alle vier Leitpunkte inhaltlich präzise bearbeitet.	Alle vier Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Drei Leitpunkte angemessen bearbeitet.	Drei Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Zwei Leitpunkte angemessen bearbeitet.	Zwei Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Ein Leitpunkt angemessen bearbeitet.	Nur ein Leitpunkt bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich.	Keiner der Leitpunkte bearbeitet oder das Thema / die Situlierung wird verfehlt (z. B. missverstanden).
<b>Sprachliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung</b>		<b>B1</b>	<b>A2</b>	<b>A1</b>		
<b>Korrektheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.</li> <li>Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, sodass man sie meistens verstehen kann.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel (z. B. Höflichkeitsformeln) benutzt.</li> <li>Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann elementare Sprachfunktionen anwenden, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</li> <li>Kann die häufigsten Konnektoren ('und', 'aber' und 'weil') benutzen, um einfache Sätze und Wortgruppen miteinander zu verbinden.</li> <li>Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.</li> <li>Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt.</li> <li>Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verbinden.</li> <li>Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.</li> <li>Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen abschreiben.</li> </ul>		
<b>Wortschatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltags äußern zu können.</li> <li>Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.</li> <li>Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.</li> <li>Beherrscht einzelne Wörter und kurze Sätze in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.</li> </ul>			

Deutsch-Text für Zuwanderer A2-B1, S. 60.

### Aufgabe 15. Bewerten Sie den Lernertext nach den vorgegebenen Kriterien

a) Notieren Sie Ihre Bewertung in der Tabelle

Bewertungskriterium	Nicht erfüllt	erfüllt	Voll erfüllt	weil.....	Ger-Niveaustufe	
1.a inhaltliche Angemessenheit: Erfahrungen						

1.b inhaltliche Angemessenheit: Vergleich zwischen Deutschland und Heimatland						
2. kommunikative Gestaltung						
3. Korrektheit						
4. Wortschatz						

**b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Kollegen und Kolleginnen**

Wenn Sie Ihre Ergebnisse mit denen der Kolleginnen und Kollegen verglichen haben, dann haben Sie vielleicht festgestellt, dass Sie nicht immer zu den gleichen Ergebnissen gekommen sind. Wie Sie aus Teilkapitel 3.4 wissen, ist es bei standardisierten Tests unumgänglich, eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Bewertungen zu erreichen (Gütekriterium der Interrater-Reliabilität). Deshalb führen professionelle Testanbieter grundsätzlich Beurteilerschulungen durch und erstellen dafür Schulungsmaterialien. Ein Beispiel für solche Schulungsmaterialien ist das gemeinsam vom *Goethe-Institut*, dem *Österreichischen Sprachdiplom Deutsch* und der *Universität Freiburg/Schweiz* für das *Zertifikat B1* vorgelegte *Trainingsmaterial für Prüfende, Modul Schreiben* (2013).

Es ist grundsätzlich sinnvoll, dass sich **Lehrende** auch in unterrichtsnahen Kontexten mit dem Einsatz von **Bewertungskriterien auseinandersetzen und sich i miteinander** abstimmen.

**Differenzierung in Kompetenzstufen**

Das Bewertungsraster, mit dem wir hier gearbeitet haben, beschreibt **Leistungskriterien** für mehrere aufeinanderfolgende **Kompetenzstufen**. Das ist natürlich nur dann **sinnvoll**, wenn eine Aufgabenstellung auch auf unterschiedlichen Kompetenzstufen **bearbeitet** werden kann. Bei der vorliegenden **Aufgabenstellung**



(eine E-Mail an die Lehrerin) könnte man z.B., wenn man sich noch auf einer niedrigen Stufe befindet, sowohl **grammatikalisch** als auch lexikalisch einfach schreiben. Man könnte den Brief **bzw.** die Mail allerdings auch grammatikalisch und inhaltlich wesentlich komplexer und unter Einsatz eines breiteren Wortschatzes verfassen. Eine entsprechende Aufgabe, die auf unterschiedlichen Niveaus gelöst werden kann, ist vor allem dann sinnvoll, wenn man eine relativ heterogene Gruppe von Lernenden evaluieren will.

## **Seminar thema 6: Bewertung der Sprechkompetenz**

### **7.1 Rückmeldung der Prüfungsleistungen**

Beispiel 2: Bewertung  
der Sprechkompetenz

Als Beispiel für die Bewertung einer mündlichen Prüfung haben wir eine Paarprüfung ausgewählt, weil dieses Format sowohl in Prüfungen als auch im Unterricht selbst häufig verwendet wird. Beim interaktiven Sprechen und damit auch bei einer Paarprüfung kann die kommunikativ-sprachliche Leistung in beträchtlichem Maße vom jeweils anderen Sprecher abhängig sein. So kann etwa eine starke Dominanz eines Partners dazu führen, dass der andere Partner seine Kompetenz nicht zeigen kann. Das kann negative Folgen für die Fairness bei der Beurteilung der Einzelleistung haben.

Das Video zur Paarprüfung stammt aus *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Bolton u.a. 2008, S. 31f.). Aufgabe der Prüflinge Denise und Potiguar ist es, anhand eines Aufgabenblatts drei vorliegende Wohnungsangebote zu diskutieren und sich für ein Angebot zu entscheiden. Einer der beiden Prüflinge wurde von einem Expertengremium auf Niveau A2+ und der andere Prüfling auf Niveau B1 + eingestuft. Das Pluszeichen (+) zeigt an, dass sich die beiden Prüfungsteilnehmenden im oberen Bereich der jeweiligen Niveaustufe befinden.

**Benutzen Sie zur Einschätzung das folgende Kriterienraster aus dem GER und notieren Sie in der Tabelle.**

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
B 1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortchatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen Zusammenhängen,	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelemente zu einer zusammenhängenden, linearen Äußerung verknüpfen.

			er/sie länger frei spricht.		
A 2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wort- gruppen und Redelormeln, um damit in einfachen All- tagssituationen begrenzte In- formationen auszutauschen.	verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Rede- beiträgen verständli- ch machen, obwohl er/sie offen- sichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformu- lieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellung en rea- gieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versieht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>oberund</i> <i>weil</i> verknüpfen.

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
--	----------	-------------	-------------	-------------	----------

Leistung von Denise					
Leistung von Portugar					

### 1.1. Rückmeldung der Prüfungsleistungen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, dass eine Rückmeldung zu den Prüfungsleistungen adressatengerecht sein muss,
- können Sie einschätzen, welche Art der Rückmeldung Im Zusammenhang mit den Prüfungszielen sinnvoll ist.

Prüfungsleistungen werden fast immer an Personen oder Institutionen zurückgemeldet, Adressaten der Rückmeldung können z.B. sein:

- die Prüflinge selbst,
- die Eltern der Prüflinge,
- ein potenzieller Arbeitgeber,
- eine Zulassungsbehörde,
- bildungspolitische Entscheidungsträger.

Je nach Adressat sollte die Rückmeldung unterschiedlich ausschon. Man berücksichtigt dabei, was der Adressat wissen möchte/muss, wie detailliert die Rückmeldung sein sollte und wie die Rückmeldung formuliert sein muss, damit sie verstanden wird.

**Aufgabe17: Welche Art der Rückmeldung ist für die jeweiligen Adressaten Ihrer Meinung nach sinnvoll?**

Adressatin/Adressat	Art der Rückmeldung
---------------------	---------------------

Ihre Lernenden	
Die Eltern Ihrer Lernenden	
ein potenzieller Arbeitgeber, der den Nachweis von Deutschkenntnissen verlangt	
eine deutsche Hochschule, die über die Zulassung zu einem Studiengang entscheidet	

### Zusammenfassung.

In diesem Kapitel haben wir zunächst zwischen Auswertung und Bewertung unterschieden. Bei der Auswertung geht es darum, im Fall von (halb)geschlossenen Aufgabenformaten die Zahl der richtigen Lösungen auszuzählen. Dies kann auch automatisiert erfolgen. Beim Bewerten schätzt dagegen in der Regel eine Person die Leistung bei offenen Aufgabenformaten auf der Grundlage von Kriterien ein, die sich an den Prüfungszielen orientieren. Bewertungsraster erhöhen die Objektivität bei der Bewertung. Man kann sich bei der Erstellung von Bewertungskriterien sehr gut an bereits vorhandenen Rastern orientieren und diese für die eigenen Zwecke anpassen. Für die Prüflinge ist es wichtig, die Bewertungskriterien schon vor der Prüfung zu kennen. Damit können sie auch die Notengebung nachvollziehen, die ebenfalls auf der Basis der Bewertungskriterien geschieht. Wenn Sie zu einer Leistung eine Rückmeldung geben, dann sollten Sie sich überlegen, welche Art von Rückmeldung für die jeweiligen Adressanten sinnvoll und verständlich ist.

## IV.КЕЙСЛАР БАНКИ

### 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. ГЛОССАРИЙ

### 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.

## **Aufgaben**

Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden die deutsche Sprache verwenden. Aufgaben bringen die Lernenden dazu, Deutsch zu verstehen, zu produzieren und auf Deutsch zu interagieren. Eine Aufgabe unterscheidet sich von einer > **Übung**. In Aufgaben werden mehrere Teilfertigkeiten integriert verwendet. Sie werden häufig interaktiv und in **Gruppenarbeit** gelöst. Wichtige Merkmale von Aufgaben sind: eine klare Zielstellung, ein genau beschriebener Ablauf der Aufgabenbearbeitung, ein konkretes Ergebnis/Produkt.

Bei geschlossenen Aufgaben ist die Antwort oder die Lösung vorgegeben. Bei halboffenen Aufgaben wird eine bestimmte Antwort oder Lösung erwartet. Sie wird aber nicht vorgegeben. Bei offenen Aufgaben werden keine Antworten bzw. Lösungsmöglichkeiten angegeben.

## **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.

## **Binnendifferenzierung**

Binnendifferenzierung bezeichnet Unterrichtsformen ([Übungen](#), [Aufgaben](#) ggf. verknüpft mit Textangeboten), die den unterschiedlichen Voraussetzungen, Leistungsvermögen und Lernständen der Lernenden Rechnung tragen. Lernende bearbeiten dabei unterschiedliche Lernangebote zur selben Zeit.

## **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.

## **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.

## **deklaratives Wissen**

> [Wissen](#)

## **Einstieg**

Als Einstieg wird die in die Lerneinheit einführende > [Unterrichtsphase](#) bezeichnet. Hier wird das Interesse der Lernenden geweckt, sie werden auf das neue [Lernziel](#) eingestimmt und sie aktivieren ihr Vorwissen zu Thema und Inhalten.

## Einzelarbeit

### > Arbeits- und Sozialformen

## Erarbeitung

In diese > Unterrichtsphase werden die Form und die Bedeutung von neuen sprachlichen Strukturen entdeckt oder eingeführt und eingeübt.

## VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

### Маҳсус 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. *Hattie J. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider-Verlag.*
5. *Höfer D. & Steffens U. (2012): Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“.*
6. *Stecher M. (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Median-Verlag.*
7. *Unruh T. & Petersen S. (2009): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau: AOL-Verlag.*
8. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006
9. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.

10. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74

### **Интернет ресурслари**

1.[www. goethe.de](http://www.goethe.de)

2.[lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik](http://lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik)

3. [www.allesgelingt.de](http://www.allesgelingt.de)

4.[www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)

5.[www.leixilotte.de](http://www.leixilotte.de)

6.[www.paperball.de](http://www.paperball.de)

7.[www.teachsam.de](http://www.teachsam.de)