



Бош илмий-методик
марказ

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



“Tilshunoslik nazariyasining til
amaliyotiga integratsiyasi”
MODULI BO‘YICHA
O‘QUV –USLUBIY MAJMUUA



N.Merganova f.f.f.d., (PhD)

2023

Modulning ishchi dasturi Oliy va oʻrta maxsus taʼlim vazirligining 2020 yil 7 dekabrda 648-sonli buyrugʻi bilan tasdiqlangan oʻquv dasturi va oʻquv rejasiga muvofiq ishlab chiqilgan va FarDU Ilmiy kengashining 2022 yil «26» dekabrda 5 -sonli qarori bilan tasdiqlangan.

Tuzuvchi: N.Merganova f.f.f.d., (PhD)

Taqrizchi: M.Qaxxorova f.f.n., dosent

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	18
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	33
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	48
V.	KEYSLAR BANKI	93
VI.	GLOSSARIY	96
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI	99

I. ISHCHI DASTUR

Kirish

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrdagi "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur mazmuni til o'qitish tamoyillari, Post-metod davri, Kommmunikativ yondashuvda til o'qitish, vazifaga asoslangan yondashuv orqali til o'qitish, mustaqil ta'lim ko'nikmalarini shakllantirish, darsni tashkil etishda milliy standartning roli, darsni shakllantirishda dars maqsadlarini o'rgatish, zamonaviy metodlarni o'rganib chiqish va o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va taxlil qilish bo'yicha bilim, ko'nikma va malakalarini shakllantirishni nazarda tutadi.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishining o'ziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda tinglovchilarning

maxsus fanlar doirasidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar o'zgartirilishi mumkin.

Modulning maqsadi va vazifalari

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

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

Modul bo'yicha talabalarning tasavvur, bilim, ko'nikma va malakalariga qo'yiladigan talablar

Modul bo'yicha tinglovchilar quyidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalarga ega bo'lishlari talab etiladi:

Tinglovchi:

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

Tinglovchi:

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

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

bo'lishi lozim.

Tinglovchi:

- chet tilini o'qitishning horij tajribasini tahliliy o'rganish, umumlashtirish, ularning yutuqlaridan ta'lim jarayonida foydalanish;

- CEFR talablaridan kelib chiqqan holda baholash turlari, usullari va metodlarini tanlash va qo'llash;

- kommunikativ kompetensiyani aniqlash xususiyatlariga mos yondashuvlarni tanlash;

- zamonaviy metodlarni o'quv jarayonida faol qo'llay olish malaka va **kompetensiyalarini** egallashi lozim.

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

“Til va ta'limga integrativ yondashuv: Post-metod davri” moduli ma'ruza va amaliy mashg'ulotlar shaklida olib boriladi. Modulni o'qitish jarayonida ta'limning zamonaviy metodlari, axborot-kommunikatsiya texnologiyalari qo'llanilishi nazarda tutilgan:

- darslarda zamonaviy kompyuter texnologiyalari yordamida prezentatsion va elektron-didaktik texnologiyalardan;

- o'tkaziladigan amaliy mashg'ulotlarda texnik vositalardan, ekspress-so'rovlar, test so'rovlari, aqliy hujum, guruhli fikrlash, kichik guruhlar bilan

ishlash, kollokvium o‘tkazish va boshqa interaktiv ta’lim usullarini qo‘llash nazarda tutiladi.

Modulning o‘quv rejadagi boshqa modullar bilan bog‘liqligi va uzviyligi
 “Til va ta’limga integrativ yondashuv: Post-metod davri” moduli mazmuni o‘quv rejadagi mutaxassislik o‘quv modullarining barcha sohalari bilan uzviy bog‘langan holda professor-o‘qituvchilarning umumiy kasbiy tayyorgarlik darajasini oshirishga xizmat qiladi.

Modulning oliy ta’limdagi o‘rni

Modulni o‘zlashtirish orqali tinglovchilar chet tilini o‘qitishda zamonaviy metodlardan unumli foydalanib, dars mashg‘ulotlarini kommunikativ usullarda olib borish kabi kasbiy kompetentlikka ega bo‘ladilar.

Modul bo‘yicha soatlar taqsimoti

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o‘quv yuklamasi, soat				
		Jami	Auditoriya o‘quv yuklamasi			Mustaqil ta’lim
			Jami	жумладан		
				Nazariy	Amaliy mashg‘ulot	
1.	Тил ўқитиш тамойиллари. Die Prinzipien der Fremdsprachenlehre	2	2	2		
2.	Пост-метод даври. Die Periode der Post-Methode	2	2	2		
3.	Коммуникатив ёндашувда тил ўқитиш. Die Lehre der Fremdsprachen im kommunikativen Ansatz	2	2		2	
4.	Вазифага асосланган ёндашув орқали тил ўқитиш. Lehre mit bestimmten	2	2		2	

	Unterrichtsaufgaben					
5.	Мустақил таълим кўникмаларини шакллантириш. Kompetenz beim Selbststudium	2	2		2	
6.	Дарсни ташкил этишда миллий стандартнинг роли. Die Rolle der nationalen Standards in der Unterrichtsplanung	2	2		2	
7.	Дарсни шакллантиришда дарс мақсадларини ўргатиш. Lehrziele des Unterrichts in der Unterrichtsplanung	2	2		2	
8.	Замонавий методларни ўрганиб чиқиш ва ўқув материалларининг қийинчилик даражасини аниқлаш ва таҳлил қилиш. Bekanntschaft mit der modernen Methode und die Bestimmung der Schwierigkeiten bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und deren Analyse	2	2		2	
	Жами: 16	16	16	4	12	

(Der Inhalt des theoretischen Unterrichts)

Thema 1: Die Prinzipien der Fremdsprachenlehre

Die Prinzipien der allgemeinen Fremdsprachendidaktik gelten im Grunde auch für den frühen Fremdspracherwerb, wenn auch mit etwas anderen Schwerpunkten. So steht im frühen Fremdsprachenunterricht stärker als sonst die fremdsprachliche (mündliche) Handlungsfähigkeit im Vordergrund.

Die sprachlichen Kompetenzen werden in authentischen Situationen und thematischen Kontexten erworben und angewendet. Diese lassen sich bestimmten Erfahrungsfeldern zuordnen. Die für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedeutsamen Erfahrungsfelder orientieren sich an der Lebenswelt und

den Interessen der Kinder (zum Beispiel: ich und meine Familie, meine Schule, das Wettergeschehen, die Pflege eines Haustiers, Freizeit, Ernährung). Darüber hinaus wird die Verknüpfung des frühen Fremdsprachenunterrichts mit Themen und Inhalten des Sachunterrichts empfohlen (zum Beispiel die Straße als Verkehrs- und Lebensraum, Zusammenleben in Frieden, schonender Umgang mit Natur und Umwelt, Orientierung in der Medienwelt). Bei der Behandlung von Schlüsselthemen wie diesen können unter anderem Erschließungsstrategien zum Verständnis von neuen Elementen aus dem sprachlichen oder situativen Kontext gelernt und gefördert werden.

Thema 2: Die Periode der Post-Methode

Die traditionellen Unterrichtsmethoden sollten vor allem theoretisches Wissen vermitteln. Beim heutigen Fremdsprachenunterricht geht es aber nicht nur um den Wissenstransfer als eine reine Vermittlung der Fachkompetenz, sondern auch um den Erwerb der methodischen Kompetenz, der Kompetenz des lebenslangen selbständigen Lernens sowie der sozialen, gesellschaftlich wichtigen Handlungskompetenzen. Methodische Kompetenz ist die Fähigkeit sich neue Kenntnisse selbständig anzueignen, und Strategien der praktischen Nutzung der Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Lebens- und Berufssituationen zu beherrschen. Unter sozialer Kompetenz wird in der Regel die Fähigkeit im Team zu arbeiten sowie die Gewinnung der Information aus sozialem Kontext (Zeitungsartikel, Poster, Internetbeiträge usw.) verstanden. Um die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts zu realisieren, soll man innovative Methoden des Spracherwerbs benutzen, die vorwiegend eigenverantwortliche Studententätigkeiten, lebensnahes Üben der Fremdsprache, handlungsbedingten Lerntransfer repräsentieren. Der Begriff „Methode“ wird in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. So bezeichnet z.B. der deutsche Sprachforscher J. Wiechmann die Unterrichtsmethode als „Planungs- und Realisierungsmuster, die sich auf die Gestaltung längerer, didaktisch in sich geschlossener Unterrichtssequenzen beziehen, also mindestens auf eine Unterrichtsstunde“. Seiner Meinung nach ist es die Unterrichtsmethoden von einzelnen Elementen

unterrichtlichen Handelns wie Demonstration, Diskussion, Vortrag oder Übung zu unterscheiden. Als innovative Methoden und Lernformen des Fremdsprachenunterrichts werden heutzutage in der didaktischen Fachliteratur Gruppenarbeit, Stationenarbeit, Teamarbeit, Rollenspiele, Simulationen, Fallstudie, kooperatives Lernen, situiertes Lernen, selbständiges Lernen, Projektunterricht usw. bezeichnet.

(Der Inhalt des praktischen Unterrichts)

Thema 3: Die Lehre der Fremdsprachen im kommunikativen Ansatz

Die **kommunikative Methode** (oder der *kommunikative Ansatz*) ist nur eine unter vielen Methoden und Ansätzen, die es den Lehrenden und den Lernern einfacher machen soll, die Fremdsprache zu vermitteln bzw. zu lernen. Viele Methoden haben einen bestimmten Schwerpunkt, mit dem sie sich beschäftigen und zu ihrem Leitziel machen. So soll zum Beispiel bei der *Total Physical Response* Theorie mit dem ganzen Körper gelernt werden. In einer Unterrichtsstunde eines Lehrers, der dieser Theorie anhängt, werden die Schüler sich vermutlich viel bewegen. Das Ziel der kommunikativen Methode ist zunächst, die realisierbarste, authentischste Kommunikation in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Piepho formulierte das Ziel der „Kommunikativen Didaktik“ einmal so:

„*In der Kommunikativen Didaktik geht es gerade darum, die Diskrepanz zwischen Schule und Sozialisationsrealität zu verringern, wenn nicht partiell aufzuheben, und den Englischunterricht in den Dienst einer behutsamen und systematisch verfolgten Annäherung jedes einzelnen Schülers an Begegnungs- und Kontaktmöglichkeiten mit der soziokulturellen Realität Englisch zu schaffen.*“^[1]

Natürlich gibt es noch zahlreiche andere Methoden (*audiolingual, natural approach, situational language teaching* etc.) und nicht jede hat *einen* Schwerpunkt, dennoch haben alle eine andere Auffassung vom sprachlichen System und von der Weise, wie dem Schüler die Fremdsprache vermittelt werden sollte.

Die kommunikative Methode ist für viele ein Ergebnis von Chomskys *Transformationsgrammatik*. Diese besagt, dass man mit einer begrenzten Zahl an grammatischen Regeln unendlich viele Sätze transformieren kann, die für den Hörer ganz neu sein können, aber dennoch verständlich für ihn sind. Die Verbindung zum kommunikativen Ansatz besteht nun darin, dass man mit einer begrenzten Zahl an Redemitteln, eine unendliche Fülle an Dialogen und Gesprächen entwickeln kann. Aber auch die Forschungen von *Austin* (1962) und später *Searle* (1969), die sich eingehender mit den Sprechakten (*speech act theory*) befassten, trugen zur Entwicklung einer neuen Theorie über die Kommunikation bei. Spätestens mit der „*pragmatischen Wende*“ der siebziger Jahre wurde auch den letzten Skeptikern klar, dass die Kommunikationsfähigkeit auch in der Fremdsprache eine Rolle spielt. *Grice* und anderen Sprachforschern ist es zu verdanken, dass wir uns heute im klaren darüber sind, wie ein Gespräch geführt wird und welche Logik dahinter verborgen ist. Längst sind Begriffe wie *Kooperationsprinzip* oder *Präsupposition* keine Fremdwörter mehr und die Pragmatik ist, nicht nur im Bereich der Fremdsprachen, eine wichtige Wissenschaft geworden.

Thema 4: Lehre mit bestimmten Unterrichtsaufgaben

Die Ziele und Aufgaben des Deutschunterrichts werden von den Bedürfnissen und Erfordernissen unserer Gesellschaft bestimmt. Die Schule ist berufen, einen neuen Menschen zu erziehen, allseitig gebildete, auf praktische Tätigkeit vorbereitete Mitglieder unserer Gesellschaft heranzubilden. Die Spezifik der zweiten Fremdsprache als Unterrichtsfach ergibt sich aus der kommunikativen Funktion der Sprache, die den Verkehr zwischen den Völkern ermöglicht, den Austausch von Ideen und Erfahrungen auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens erleichtert.

Die Besonderheiten der zweiten Fremdsprache als gesellschaftliche Erscheinung bestimmen den praktischen Charakter des 2.Fremdsprachenunterrichts. Das Erlernen einer fremden Sprache in der Schule verfolgt demnach vor allem praktische Ziele, d.h. die Schüler sollen befähigt

werden, die Fremdsprache als Verständigungsmittel zu gebrauchen. Nur so kann der Fremdsprachenunterricht seine bildenden und erzieherischen Aufgaben lösen, die ihm als Unterrichtsfach zufallen.

Das Erlernen einer Fremdsprache als Verständigungsmittel bedeutet vor allen Dingen das Aneignen einer anderen Denkweise, d.h. Ausbildung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Begriffe anders als in der Muttersprache miteinander zu verbinden, ein und denselben Gedanken in verschiedenen sprachlichen Formen auszudrücken. Sprachkenntnisse, die sich dabei als Voraussetzung zum richtigen Gebrauch der Sprache aneignen, tragen zum besseren Verständnis der Besonderheiten der Fremdsprache bei. Die Vermittlung der Sprachkenntnisse soll vor allem unter dem Aspekt der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten erfolgen, wie es der Lehrplan für die Schule vom Fremdsprachenunterricht verlangt. Die Ausbildung und Entwicklung der Sprechfertigkeit bei den Schülern nimmt eine wichtige Stellung im Tertiärsprachenunterricht ein. Aus den psychologisch-didaktischen Grundlagen der praktischen Spracherlernung lassen sich die wichtigsten methodischen Prinzipien bei der Vermittlung der mündlichen Sprachausübung in der Schule ableiten.

1.2. Erweiterung des Sprachbesitzes/ der Spracherfahrungen und der Sprachlernerfahrungen

Bei dem Planungsansatz der Tertiärsprachendidaktik steht zunächst *nicht* die Frage nach den Unterschieden zwischen den Elementen, Einheiten und Strukturen der Sprachen im Vordergrund, *nicht* die Frage nach der Interferenz der Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, sondern der Aspekt des *Transfers*: Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern? Transfer bezieht sich deshalb beim Mehrsprachigkeitskonzept vor allem auf zwei Dimensionen:

Thema 5: Kompetenz beim Selbststudium

Die zielsprachliche Produktion einer Struktur geht nicht notwendigerweise mit deren korrekter Interpretation einher. Diese Dissoziation zwischen Produktion und Verstehen wurde im Erstspracherwerb anhand von Studien zum Wortschatz und zu verschiedenen syntaktischen Strukturen untersucht (vgl. Schulz 2007). Im Gegensatz zur Sprachproduktion ist das Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb generell noch wenig erforscht (siehe jedoch Marinis/Chondrogianni 2011 für türkisch-englische Zweitsprachler). Eine der ersten Untersuchungen zum Deutschen als Zweitsprache stammt von Penner (1998), der Defizite bei Ausländerkindern in der deutschen Schweiz, z.B. im Bereich der Nominalphrase, feststellte. Im pädagogischen Kontext konstatierte Knapp (1999) bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache das Problem verdeckter Sprachschwierigkeiten, die er u.a. auf Verstehensprobleme zurückführt, welche in der Alltagskommunikation häufig nicht auffallen. Erste detailliertere Studien zur Interpretation von semantischen Phänomenen wie anaphorischen Ausdrücken (Ose/Schulz 2010), exhaustiven w-Fragen und quantifizierten Sätzen (vgl. Schulz/Grimm 2012) weisen insgesamt darauf hin, dass die frühen Zweitsprachler auf dem Weg zur zielsprachlichen Interpretation prinzipiell den gleichen Erwerbsverlauf und ähnliche Erwerbsmuster wie im Erstspracherwerb aufweisen. In Bezug auf die Erwerbsgeschwindigkeit wurde — bei einem Erwerbsbeginn mit 3 Jahren — generell ein Abstand von etwa einem Jahr gegenüber den monolingualen Kindern festgestellt, was wie in der Sprachproduktion gleichbedeutend mit einem schnelleren Durchlaufen der Erwerbsphasen wäre. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass die Studien jeweils als Querschnittsdesign mit wenigen Altersgruppen angelegt waren.

Thema 6: Die Rolle der nationalen Standards in der Unterrichtsplanung Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Aufgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.

Die Niveaustufen des GER

Die grundlegenden Level sind:

A: Elementare Sprachverwendung

B: Selbstständige Sprachverwendung

C: Kompetente Sprachverwendung

Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus unterteilt:

A1 – Anfänger

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

A2 – Grundlegende Kenntnisse

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

direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

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

B2 – Selbständige Sprachverwendung

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

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

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

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer

zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Sprachzertifikate nach Sprachen:

Englisch Zertifikate: Cambridge

Certificate | GMAT | IELTS | LCCI | TELC | TOEFL | TOEIC

Französisch Zertifikate: DELF | DALF | TELC

Spanisch Zertifikate: DELE | TELC

Deutsch Zertifikate: Deutsches Sprachdiplom | TELC

Thema 7: Lehrziele des Unterrichts in der Unterrichtsplanung

Lehrziele und Unterrichtsentwicklung „Lehrziele“ beinhalten Ergebnisse, die nach Lehr-Lern-Prozessen vorliegen sollten. Diese Ergebnisse betreffen Einstellungen, Wissen oder Verhalten und sollten bei Schülerinnen und Schülern gemessen werden können. Lehrziele enthalten Fachinhalte und Aktivitäten, die beschreiben, was mit dem jeweiligen Fachinhalt getan werden sollte (z.B. „Ursachen für ein Erdbeben erklären können“ oder „die chemischen Bestandteile von Granit auflisten können“) (vgl. Anderson et al., 2001, S. 12 ff). Kontexte von Lehrzielen Lehrziele können unterschiedlich abstrakt sein: „globale Ziele“ betreffen langfristige Zielsetzungen in einem Bildungswesen; „Erziehungsziele“ sind mittelfristige Zielsetzungen mit Verankerungen in Lehrplänen und „Unterrichtsziele“ betreffen eine oder mehrere Unterrichtseinheiten (vgl. ebd., S. 15 ff). Lehrziele können geordnet (in „Lehrzieltaxonomien“) oder ungeordnet (in keiner systematischen Beziehung) sein; außerdem betreffen sie unterschiedliche Kontexte bzw. Bezugsnormen: „sozial“ (mit Referenz auf eine Gruppe), „individuell“ (mit Referenz auf eine individuelle Entwicklung) und „kriterial“ (mit Bezug zu fachlichen oder fachübergreifenden Standards). Auch sind sie mitunter mit „Handlungszielen“ (hinsichtlich besserer Noten oder Leistungen) und/oder „Meisterschaftszielen“ (hinsichtlich fachbezogenem Fortschritt) kombiniert (vgl. Pintrich & Schunk, 2002, S. 222). Darüber hinaus werden Lehrziele mit „Bildungsstandards“ (Kompetenzbeschreibungen) in Verbindung gebracht und

zwar in Form von: Mindeststandards (betreffen Ziele und darauf bezogene Kompetenzen, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollten), Regelstandards (ein realistisches mittleres Niveau) und Expertenstandards (Höchstniveau an Kompetenz) (vgl. Ziener, 2006, S. 20 ff). Allerdings korrespondieren Bildungsstandards nicht eindeutig und konsistent mit Lehrzieltaxonomien (vgl. z.B. Marzano & Kendall, 2007, S. 137 ff).

Thema 8: Bekanntschaft mit der modernen Methode und die Bestimmung der Schwierigkeiten bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und deren Analyse

Lernen durch Lehren: Lernmethode für einen modernen Unterricht

Lernen durch Lehren bezeichnet eine handlungsorientierte und konstruktivistische Lernmethode, bei der sich Schüler einen bestimmten Lernstoff selbstständig aneignen und im Anschluss ihren Mitschülern vorstellen. Die Schüler überprüfen außerdem mit Hilfe von selbstgewählten und geeigneten Übungen, ob die Mitschüler die Informationen wirklich verstanden haben. Diese Form entspricht der idealtypischen Variante der „Lernen durch Lehren“ Methode. Mit Hilfe dieser Lernmethode, die als neues und modernes Unterrichtskonzept genutzt wird, sollen die Schüler vor allem kognitive Fähigkeiten und soziale Kompetenzen entwickeln, fördern und stärken. Hierzu zählen Systemdenken und das Vermögen Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden sowie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Diese Lernmethode eignet sich vor allem für den jahrgangübergreifenden Unterricht.

Lernen durch Lehren – Entwicklung einer modernen Lernmethode

Obwohl diese Lernmethode heutzutage als modernes Unterrichtskonzept präsentiert wird, ist der grundlegende Ansatz der Methode nicht neu. Bereits in der Antike lassen sich erste Hinweise zu dieser Art des Lernens finden. In der Antike soll Seneca bereits Briefe an Lucilius mit dem Gedanken verfasst haben, dass jeder der lehrt auch selbst etwas lernt. Seither können geschichtlich immer wieder Versuche beobachtet werden, bei denen Schüler als Lehrer eingesetzt wurden. Da diese Idee sehr naheliegend ist wird die Lernmethode „Lernen durch Lehren“

immer wieder neu aufgenommen. Leider verfolgt hier jeder seinen eigenen Ansatz und eine konsistente Weiterentwicklung der Methode ist demzufolge nicht gewährleistet, da jeder „Neuerfinder“ selten die Tradition und Methodik seiner Vorgänger aufarbeitet. Hauptvertreter dieser Lernmethode ist Jean-Pol Martin, welcher Lernen durch Lehren von 1981 bis 2008 zu einem pädagogischen Gesamtkonzept entwickelte. Jean-Pol Martin entwickelte das Konzept systematisch im Französischunterricht, untermauerte es theoretisch mit Hilfe der humanistischen Psychologie und Kognitionspsychologie und dokumentierte dies in zahlreichen Publikationen. Sein Kontaktnetzwerk half ihm letztendlich das ganzheitliche Konzept 1987 zu verbreiten. Die Pädagogen aus seinem Netzwerk testeten die Lernmethode ausgiebig in allen Fächern, dokumentierten den Ablauf ihres Unterrichts und stellten Lernen durch Lehren auf Lehrerfortbildungen vor. Durch die, im 20. Jahrhundert, aufgekommene Schulreform erlebt die Lernmethode seit 2001 einen beachtlichen Aufschwung. Mittlerweile hat das Lernkonzept sogar schon Einzug in die Erwachsenenbildung gehalten.

Amaliy mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar asosida amaliy ishlarni bajaradilar.

Amaliy mashg'ulotlar zamonaviy ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi. Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

Dasturning axborot-metodik ta'minoti

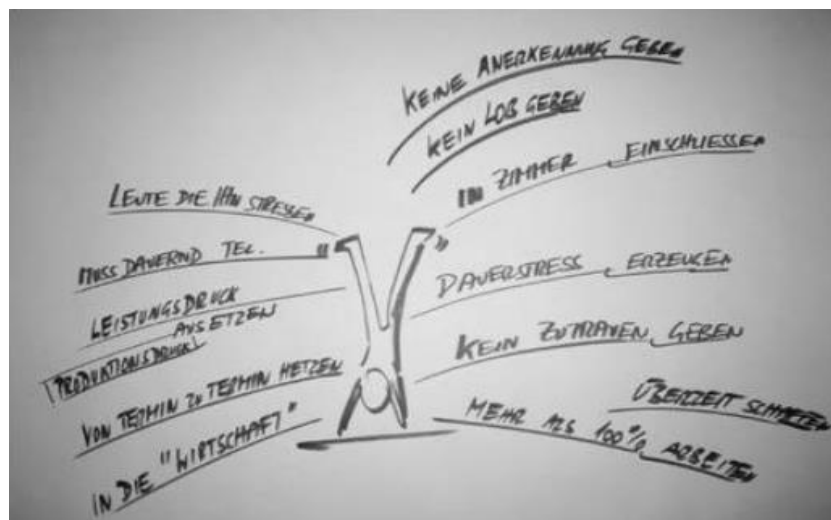
Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI

1. Kopfstand-Methode

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

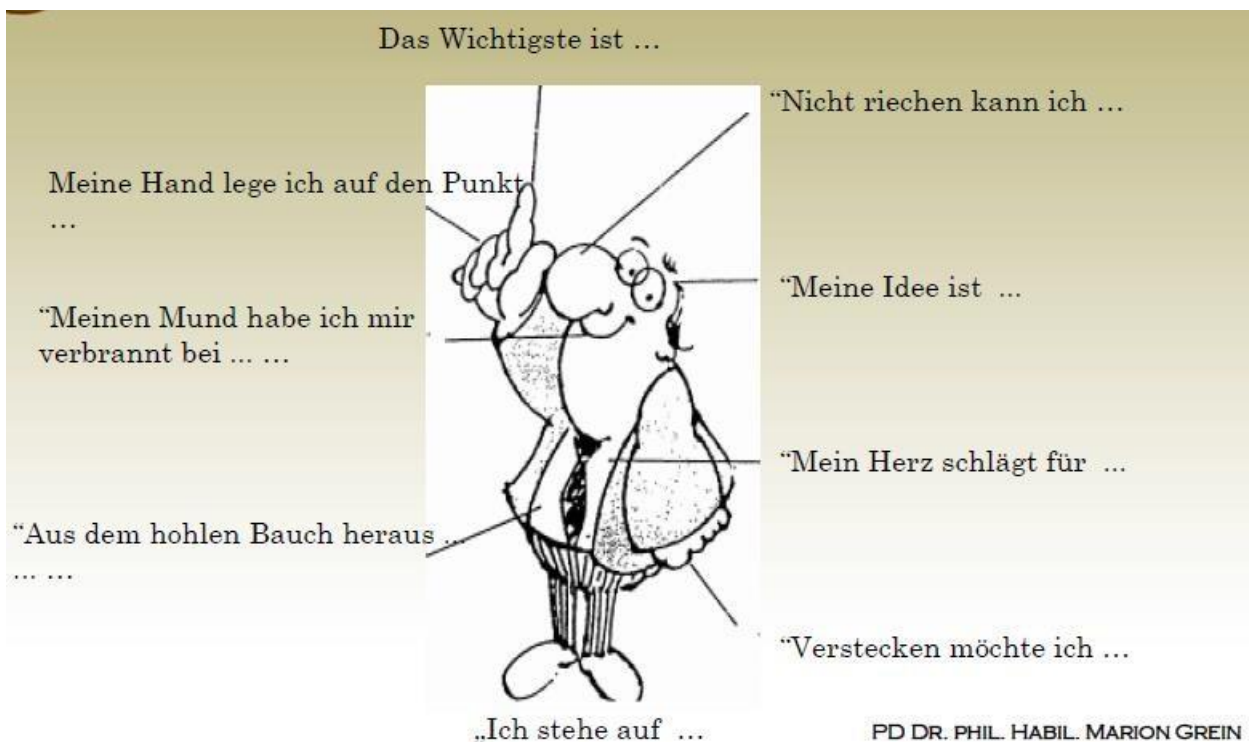
Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Das macht man sich zunutze und stellt eine "negative" Frage. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins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



2. Lehrkörper

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

einer Problematik oder einer Aufgabe (in der Klasse, Moderation in der schulinternen Lehrerfortbildung, Mitglied einer Planungsgruppe u. Ä.).



3. 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

I	
N	

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

4. Aquarium (4 + 1 Für Alle, Fishbowl)

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

Das Gespräch (Diskussion, Präsentation, Problemlösung, Beantwortung von Fragen...) wird nur im Innenkreis geführt. Der Außenkreis hört zu, evtl. hat er Wahrnehmungs- oder Beobachtungsaufgaben bekommen. Die Teilnehmenden aus dem Außenkreis haben die Möglichkeit einzugreifen. Dazu können sie sich auf

einen fünften leeren Stuhl im Innenkreis setzen, ihren Beitrag einbringen und sich danach wieder auf ihren Platz im Außenkreis setzen (4 +1 für alle).

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

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

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

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

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

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

5. Kugellager oder zwiebel oder gesprächskarussell

Kugellager ist eine Methode, bei der sich in einem Außenkreis und einem Innenkreis jeweils zwei Teilnehmende gegenüber stehen oder sitzen und sich über ein Thema austauschen. Nach Ablauf einer festgelegten Zeit rotieren die Kreise

gegenläufig, so dass sich nun andere Gesprächspartner aus Innen- und Außenkreis gegenüber sind.

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

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

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

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

6. Mind mapping und brainstorming

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

Wenn Sie damit fertig sind, können Sie die Schlüsselwörter auf einer Mind Map verfassen. In der Mitte des Blattes wird das Hauptthema symbolisch dargestellt (am besten mit Hilfe von einem Bild. Im nächsten Schritt führen Sie

Abzweigungen nach außen. Auf jedem Zweig wird dann ein Schlüsselwort aufgetragen und der Zweig wird weiter in Unterzweige geteilt. Auf diesen tragen Sie dann weitere Begriffe ein, die Ihnen während des Brainstormings eingefallen sind.

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

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

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.

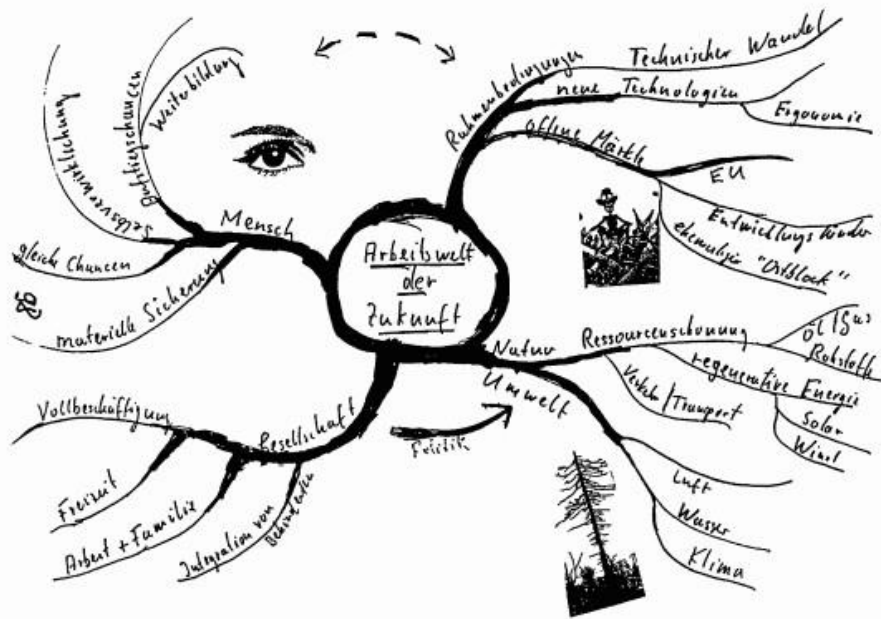
Individualisieren: Assoziationen, Codes - Ankürzungen verwenden. Jeder ist eigenartig - also entwickeln Sie Ihren persönlichen Still von Mind Maps.

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

Beispiel



7. Stationenbetrieb – stationenlernen

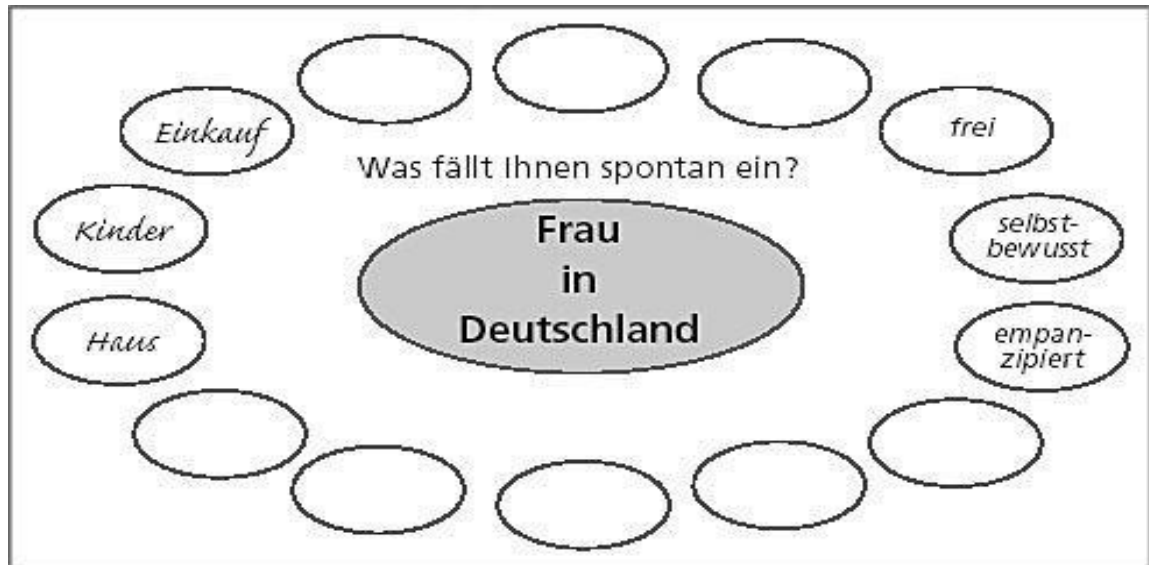
Der Lehrende richtet Arbeits- oder Lernstationen ein, die nummeriert sind und/oder schlagwortartig benannt sind. An den Stationen finden die TN schriftliche Arbeitsanweisungen und Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Bearbeitung. Es werden Kleingruppen aus ca. vier TN gebildet. Die Gruppen gehen von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

8. Assoziogramm

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

Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen)

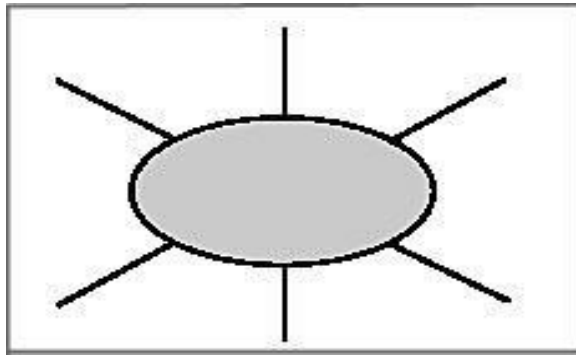
spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen mit Alter, Geschlecht, Herkunft, eigener Tätigkeit usw. der Lernenden zusammen.



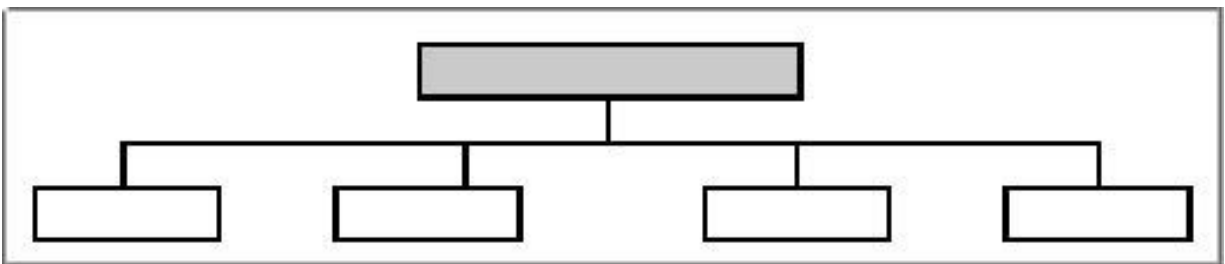
Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren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

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

Wortigel

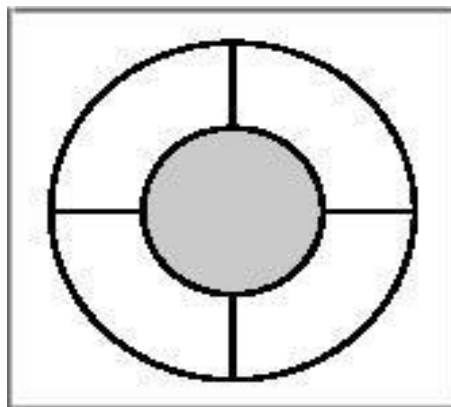


lineares Assoziogramm, das häufig bei Zuordnungsaufgaben verwendet wird und dann aber seine eigentliche assoziative Funktion verliert



oder in ähnlicher Form, bzw. auch als

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



9. Zickzackmethode

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

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

10. „Ein-punkt-abfrage“

Schwerpunkte: Interaktion, Diskussion

Sozialform: Plenum

Verlauf: 1. Die Frage wird deutlich und klar formuliert und an die Tafel oder auf ein Plakat geschrieben. 2. Je nach Art der Frage, wird dann einen Polaritätsprofil, eine offene oder eine festgelegte Schätzsкала vorgegeben:

Bsp: Was ist für einen motivierenden Unterricht besonders wichtig (für mich)?

Frage: Wie schätze ich es, Grammatik zu unterrichten?

Polaritätsprofil: einfach schwierig

Frage: Wie oft verwende ich Spiele im Unterricht?

offene Schätzsкала: nie häufig

Frage: Wie bereit bin ich, mit dem PC im Unterricht zu arbeiten?

festgelegte Schätzsкала:

sehr bereit	bereit	unentschieden	bedingt bereit	gar nicht bereit

Frage: Was ist für einen motivierenden Unterricht besonders wichtig (für mich)? halboffene Schätzsкала:

Viel mit Bildern arbeiten	Humorvoll sein	Methoden wechseln	Nicht viele Hausaufgaben geben	Nicht streng sein	Sonstiges

3. Jeder Teilnehmer gibt seinen Beitrag zur Diskussion, indem er seine Meinung mit Hilfe eines Selbstklebepunktes oder eines Kreuzchens äußert.

Offen: Dies kann gemeinsam und gleichzeitig geschehen – alle Teilnehmer kleben zur gleichen Zeit ihre Pünktchen und können sich erstmals informell mit der Meinung der anderen auseinandersetzen.

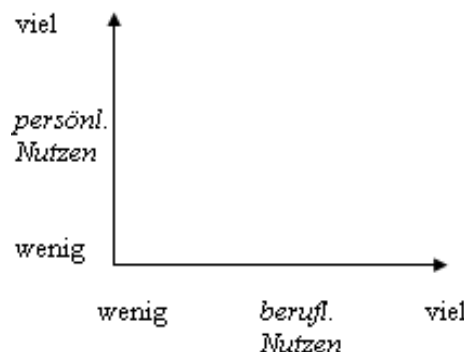
Verdeckt: Jeder Teilnehmer schreibt das gewünschte Feld auf einen Zettel (z.B. *sehr bereit* oder *nicht bereit*). KL sammelt alle Zettel und klebt die entsprechende Zahl der Pünktchen unter die entsprechende Kategorie. Obwohl zeitaufwendiger und weniger aktiv, dieser Verfahren erlaubt es den KT, die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

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

Frage: Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Antworten: persönlicher Nutzen / fachlicher Nutzen

Koordinatenfeld:



Die

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

11. Pro- und contra-debatte/streitgespräch

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

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

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

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

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

1. Zunächst müsst ihr euch mit dem **Thema**, dem Problem oder der Fragestellung vertraut machen. Führt in einer Abstimmung ein erstes Meinungsbild herbei: Wie steht ihr zu dem Problem oder der Frage?

2. Bildet nun **Gruppen** für die jeweiligen Positionen. Am besten ist es, wenn die Gruppen durch Los oder ein Zufallsprinzip gebildet werden (z.B. indem verschiedenfarbige Spielkarten gezogen werden). Es geht nämlich jetzt nicht um die eigene Meinung zu dem Problem, sondern darum, Begründungen für einen Standpunkt vorzutragen, in den man sich hineinversetzt.

3. Die Gruppen setzen sich nun anhand von Materialien vertiefend mit „ihren“ Positionen auseinander und erarbeiten sich **begründete Standpunkte**. Dabei sollten sie auch Argumente der gegnerischen Partei erkennen und überlegen, wie man sie widerlegen kann. Anschließend bestimmen sie Gruppensprecher*innen (2 oder 3).

4. Für die Durchführung des Spiels wird eine geeignete **Sitzordnung** hergestellt: vorne sollen die Gesprächsleiter*innen sitzen (dies können Schüler*innen oder Lehrer*innen sein), an zwei sich gegenüberstehenden Längstischen sitzen die „Parteien“, hinten die übrigen Schüler*innen als Beobachter.

5. Die **Gesprächsleiter*innen** eröffnen das Streitgespräch bzw. die Pro- und Contra-Debatte, begrüßen die Zuschauer*innen, nennen das Thema, stellen die Gesprächsteilnehmer*innen vor und erklären den Ablauf des Spiels. Anschließend halten die Gruppensprecher*innen jeweils einen ca. dreiminütigen **Eingangsvortrag** (Statement). Danach erfolgt in **Rede und Gegenrede** der Austausch der Argumente und Gegenargumente (ca. 15-20 Minuten).

6. In der Auswertung des Spiels fordern die Gesprächsleiter*innen die Beobachter*innen auf, mitzuteilen, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Außerdem sollen sie ihren **Gesamteindruck** wiedergeben und sagen, was gut war und was ihnen nicht gefallen hat.

7. Zum Abschluss des Spiels wird noch einmal eine **Abstimmung über die Ausgangsfrage** durchgeführt. Das Ergebnis wird mit dem ersten Abstimmungsergebnis verglichen. Wenn es Unterschiede gibt, sollten die Ursachen dafür diskutiert werden.

12. „Finden sie eine person, die...“

Schwerpunkte: Interaktion, Leseverstehen, Hören und Reagieren

Sozialform: Plenum

Verlauf:

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

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

Finden Sie eine Person, die...

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

Anschließende Fragen:

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

KT: Maria kann das.

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

III. NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR

Thema 1. Die Prinzipien der Fremdsprachenlehre

Zielstellung: Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts erkennen.

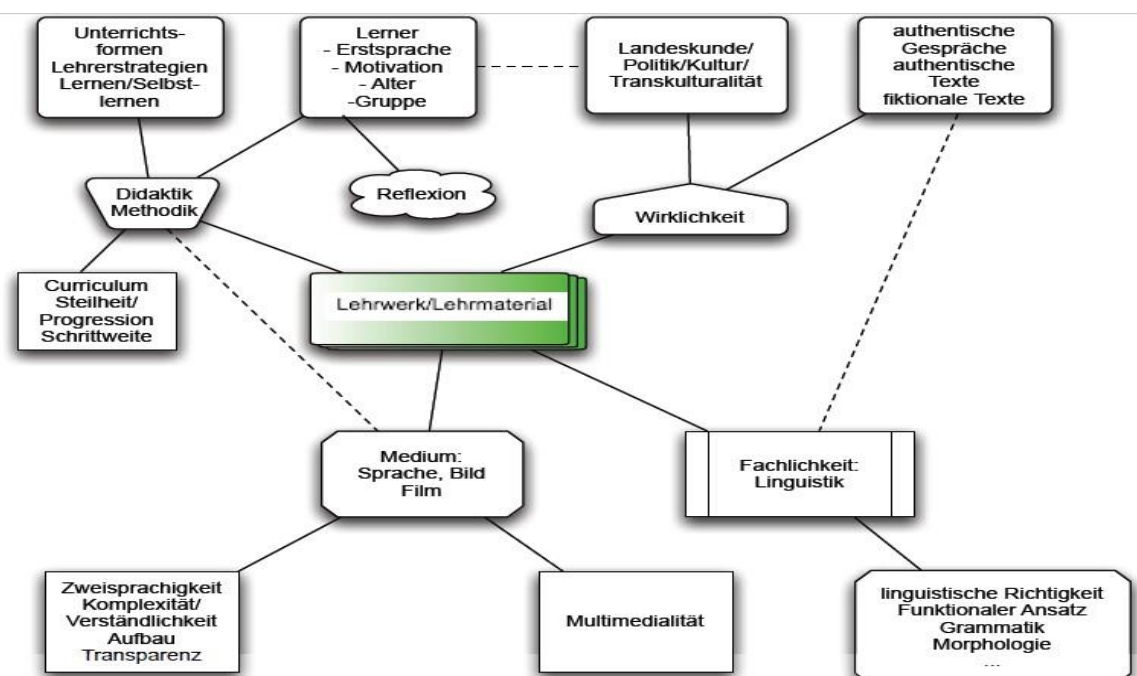
Verlauf: Schauen Sie sich folgende Mind map – Skizze. Besprechen Sie in der Gruppe und schreiben Sie die fehlenden Unterthemen.

1. Einleitung

2. Prinzipien

1. Einleitung

Methode: Mind map



1. Allgemeine Einordnung
2. Theoretische Einordnung
3. Aufbau und Gehalt des Lehrmittels
4. Methodische Konzeption und Anlage
5. Grammatik
6. Lexik
7. Lektionen
8. Übungsformen
9. Lehrmittel und Unterricht

10. Externe Bedingungen

Der moderne DaF-Unterricht wird durch viele wichtige Prinzipien gekennzeichnet, zu denen u.a. Autonomieförderung, Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, interkulturelle Orientierung, Kompetenzorientierung, Lerneraktivierung, Lernerorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung gehören. Ein kommunikativer und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht orientiert sich vor allem am Lernenden als Individuum, an seinen Interessen und Neigungen. Die Aufgabe des Lehrenden besteht im Wesentlichen darin, Unterrichtsszenarien zu gestalten, in denen Lerner aktiv sind, ihren eigenen Lernprozess gestalten und Lernstrategien anwenden, um so zu individuellen Lösungen zu gelangen. Die zu entwickelnde Lernerautonomie ist nicht nur für die Arbeit im Unterricht wichtig, sondern auch für lebenslanges Lernen. Unter dem Begriff „Lerneraktivierung“ wird der aktive Spracherwerb verstanden, der sich stark von der direktionalen Sprachvermittlung unterscheidet [2, S. 6]. Er besteht darin, dass sich Lernende aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, indem sie unter anderem sprachliche Erscheinungen untersuchen, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten selbst entdecken und häufig organisatorische und lernsteuernde Aufgaben übernehmen. Eines der Merkmale dieses Prinzips ist auch motorische Aktivität der Lerner, wo verschiedene Sinne einbezogen werden. Es sei betont, dass für die adäquate Realisierung dieses Prinzips auch die Berücksichtigung weiterer didaktischer Prinzipien notwendig ist. Für die Umsetzung der Lerneraktivierung ist unter anderem auch die Vielfalt der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und der Arbeitsmethoden notwendig, d.h. dass der Lernprozess in wechselnden Sozialformen und mit dem Einsatz von unterschiedlichen Methoden verlaufen muss. Eine breite Methodenpalette des Lehrers ist die Voraussetzung für einen abwechslungsreichen, interessanten und aktivierenden Unterricht. Die wichtigste Folge der Umsetzung dieses Prinzips ist die veränderte Rolle der Lehrenden: Im Unterricht werden Lehrende von der Rolle des reinen Wissensvermittlers entlastet, der Schwerpunkt liegt in der Unterstützung, Beratung und Begleitung des

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

2. Prinzipien

Kompetenzorientierung

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

Erfolgsorientierung

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

Handlungsorientierung

Lernende sollen in der Lage sein, mit der deutschen Sprache zu handeln. Das heißt nicht nur, andere verstehen und sich verständlich machen, sondern auch Bedeutungen von Wörtern oder Gesten aushandeln, argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen ausdrücken oder auf Meinungen eingehen. Die Übungen und Aufgaben im Unterricht müssen auf diese Ziele

ausgerichtet sein. So können die Lernenden mit Menschen verschiedener Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Den Lernenden sollten in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können.

Interaktionsorientierung

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

Kontextualisierung

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Kontextualisierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten angewendet wird, die im Kurs vorbereitet und trainiert werden sollen. Es geht um ein sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen. So gestaltete Aufgaben und Übungen haben einen Sitz im Leben. Ihr Fokus liegt auf dem Inhalt und der jeweils benötigten authentischen Sprache. D.h. die Sätze, die im Unterricht produziert werden, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in ähnlichen Situationen auch außerhalb des Kurses anwendbar. Sie sollten einen

hohen Grad an persönlicher Relevanz haben, d.h. die Lernenden produzieren Sätze, die etwas mit ihnen selbst zu tun haben, ihre Interessen, Erfahrung und ihr Wissen berücksichtigen. Sie sprechen somit für sich selbst.

Personalisierung

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr beziehen. Übungen und Aufgaben in Lehrwerken bringen die Lernenden häufig dazu, sich mit Lehrwerkpersonen oder -texten auseinanderzusetzen und Aussagen über diese zu formulieren, die unter Umständen mit ihnen selbst, ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nichts zu tun haben. Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass Ihre Lernenden auch die dabei gebrauchten Inhalte, Strukturen oder den Wortschatz schnell wieder vergessen haben. Das liegt daran, dass unser Gehirn Sätzen, die für uns keine Bedeutung haben, auch keine Aufmerksamkeit schenkt. Sie werden gar nicht oder nur oberflächlich verarbeitet, bleiben also nicht im Gedächtnis und können auch später nicht mehr abgerufen werden. Anders sieht es mit Übungen aus, in denen es um für uns selbst interessante Inhalte geht. Übungen brauchen einen persönlichen Bezug.

Handlungsorientierung

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

Unter handlungsorientiertem Deutschunterricht versteht man insbesondere, dass die Lernenden „sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertraute Themen“ (LP 2008: 77) oder sich „in Alltagssituationen und in ihrer Lebenswelt“ (LP 2008: 73) auf Deutsch mitteilen können. Folglich geht es „um fremdsprachliches Handeln, das ein Ergebnis zum Ziel hat und zwar ein für die Lernenden (im Moment) relevantes“ (Schmid-Schönbein 1998: 118). Es steht also nicht das Einüben einer Phrase im Vordergrund, sondern beispielsweise „die sprachliche Handlungsfähigkeit für die Situation, um etwas bitten zu wollen“

(ebd.). Damit Kinder lernen, in der neuen Sprache handeln zu können, z.B. einen Wunsch äußern, nach dem Weg fragen, eine Auskunft erteilen oder Essen bestellen, schafft der Unterricht Situationen und Aufgaben, die für die Kinder bedeutsam, herausfordernd und motivierend (Börner 2012: 35) sind und mit Hilfe des Deutschen bewältigt werden können. Sprachliches Handeln wird für die Kinder durch echte kommunikative und authentische Sprechansätze oder mit Hilfe des storytelling oder einer storyline erfahrbar (Rohde 2012: 37f.). Die Lernenden werden ermutigt, die neue Sprache auszuprobieren, auch wenn ihre Möglichkeiten sich zu verständigen anfangs noch eingeschränkt sind. Damit sie dies leisten können, muss ihre Fähigkeit, selbstständig handeln und lernen zu können, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Lernerorientierung – selbstbestimmtes Lernen

Ein auf Lernerorientierung beruhender Unterricht stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Geschehens, nimmt sie mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Vorkenntnissen und Interessen wahr und holt sie da ab, wo sie stehen.

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

Lernende unterscheiden sich bezüglich ihres Lerntyps, ihres Lerntempos sowie ihrer intellektuellen Fähigkeiten. Dazu kommen noch individuelle Vorlieben und Interessen wie auch unterschiedliche Herangehensweisen der Lernenden an die Fremdsprache. Aufgrund dieser Heterogenität müssen Methoden und Medien so gewählt und aufbereitet werden, dass die Lernenden zunehmend selbstständig

wählen können wie sie arbeiten, mit wem sie arbeiten und welche Hilfen sie dabei benötigen, um ihrem Niveau entsprechend sprachlich aktiv zu werden und sich als Sprechende der fremden Sprache erleben zu können.

Um Lernenden ihre ganz individuellen Zugänge zur Fremdsprache zu ermöglichen, ist es einerseits nötig, dass die Lehrperson einen individualisierten Unterricht anbietet und für verschiedene Formen der Differenzierung (quantitative, qualitative, mediale, fakultative, soziale Differenzierung oder Lehrerhilfe) sorgt, um die Lernenden in ihrem Lernen zu unterstützen. Andererseits muss sie den Unterricht zunehmend öffnen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeitsbestände zu handeln und steigert damit ihre Autonomie. Dazu gehört der selbstständige Umgang mit Hörmedien zum individuellen Üben und Wiederholen, der Umgang mit Bildwörterbüchern und online Lexica, um eigene Redeabsichten zu verwirklichen oder die individuelle Themenauswahl bei der Gestaltung von Steckbriefen oder Lernplakaten zu verschiedenen Themen. Weiterhin trägt das Führen eines Sprachenportfolios erheblich zur Sprachreflexion bei.

Der Begriff der Lernerautonomie spielt in der fremdsprachendidaktischen Diskussion schon seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. Nicht nur nach Meinung von Fachdidaktikern (Holec 1981, Little 1991) handelt es sich um ein allgemeines Bildungskonzept, das von grundsätzlicher Bedeutung im Unterricht ist und eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellt. Holec zeichnet in seiner Definition von Lernerautonomie das Idealbild eines autonomen Lernenden und definiert im humanistischen Sinne das in jedem Unterricht anzustrebende allgemeine Lernziel: die Qualifizierung des selbstständigen Lernenden, der sein Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick darauf übernehmen kann. Diese Entscheidungen beziehen sich auf die Festlegung der Lernziele, der Inhalte und der Progression, die Auswahl der benutzten Methoden und Arbeitstechniken, auf die Gestaltung des Lernprozesses und die Bewertung des Gelernten, es sind also Entscheidungen, die im herkömmlichen Unterricht vom Lehrenden getroffen werden (vgl. auch Wolff 2003: 321ff.)

Thema 2. Die Periode der Post-Methode

Arbeits- und Sozialformen

Zielstellung: Die Kompetenz der Teilnehmer entwickeln, mit verschiedenen Arbeits- und Sozialformen arbeiten können

1. Einleitung

2. Arbeits- und Sozialformen

1. Einleitung

Der Begriff „Sozialform“ mag zunächst einmal abstrakt klingen; dennoch können wir uns schnell etwas darunter vorstellen, wenn wir an verschiedene Situationen denken: Ein Vortrag, bei der eine Person vor allen anderen spricht. Ein Erste-Hilfe-Kurs, bei der jeder die Reanimation an der Puppe üben muss. Ein Spanisch-Kurs an der Volkshochschule, bei dem die Teilnehmenden sich gegenseitig Wörter abfragen.

2. Arbeits- und Sozialformen

Welche Sozialformen gibt es?

Wir haben nun bereits drei Beispiele gesehen. Generell kann man vier verschiedene Sozialformen unterscheiden:

	Einzelarbeit	Die KursteilnehmerInnen arbeiten still, alleine und selbstständig.
	Partnerarbeit	Die KursteilnehmerInnen arbeiten zu zweit, zum Beispiel mit dem Sitznachbar.
	Gruppenarbeit	Die KursteilnehmerInnen arbeiten in Gruppen zusammen.
	Frontalunterricht/ Plenum	Die Lehrperson spricht, die TeilnehmerInnen hören zu. Es gibt Unterarten, zum Beispiel durch das Stellen von Fragen an die Zuhörenden (=mehr Interaktion).

In manchen Büchern werden Frontalunterricht und Plenum (auch Klassengespräch) separat aufgeführt. Unter Frontalunterricht versteht man dabei, dass ausschließlich der Lehrer spricht. Im Plenum/Klassengespräch sind grundsätzlich alle in der Hörer- aber auch Sprecherposition (z.B. Frage, Diskussion). Ich bleibe in diesem Artikel bei der Einteilung in vier Typen.

Vor- und Nachteile der Sozialformen

Welche Sozialform ist am besten? Natürlich kann man da mal wieder keine eindeutige Antwort geben, denn alle Sozialformen haben sowohl Vor- als auch Nachteile:

	Vorteile	Nachteile
Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Ruhe im Klassenzimmer – die Lernenden können ihre bevorzugte Lernmethode und ihr Tempo selbst bestimmen 	<ul style="list-style-type: none"> – stärkere Lernende sind schneller fertig als die Schwachen -> Binnendifferenzierung nötig – bei großen Gruppen kann die Lehrkraft nicht auf alle achten

<p>Partnerarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> – gut für introvertierte KursteilnehmerInnen – hoher Sprechanteil – bei Problemen mit der Aufgabe haben die KursteilnehmerInnen direkt jemanden zum Austausch 	<ul style="list-style-type: none"> – es wird schnell laut – es besteht die Gefahr, auf die Muttersprache oder eine Mittlersprache (Usbekisch, Russisch) zu switchen, statt untereinander Deutsch zu sprechen – manchmal können zwei Menschen wegen unterschiedlicher Lernstile nicht so gut miteinander arbeiten
<p>Gruppenarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> – eignet sich gut für kreative Aufgaben (z.B. ein Poster gestalten) – Aufgaben können selbstständig verteilt werden – Teamwork wird geübt – macht meistens Spaß ;) 	<ul style="list-style-type: none"> – schwächere Lernende können sich gut in der Gruppe „verstecken“ – es wird schnell laut – frisst mehr Zeit als andere Unterrichtsformen – wenn die Gruppenmitglieder sich nicht sympathisch sind, funktioniert die Gruppenarbeit nicht – es besteht die Gefahr, auf die Muttersprache oder eine Mittlersprache (Usbekisch, Russisch) zu switchen, statt

		untereinander Deutsch zu sprechen
Frontalunterricht	<ul style="list-style-type: none"> – alle bekommen den gleichen Input -lässt sich gut planen und steuern, besonders bei großen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> – auf individuelle Wünsche (schneller/langsamer/nochmal erklären) kann nicht eingegangen werden – für die Lehrkraft ist es kognitiv anstrengend

Noch weitere Vor- und Nachteile der Sozialformen findet ihr im Wiki 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht unter dem Eintrag „Sozialformen des Unterrichts“.

Manche Lernende bevorzugen Einzelarbeit, andere arbeiten lieber mit anderen KursteilnehmerInnen zusammen.

Lehrerverhalten

Und während die KursteilnehmerInnen alleine, zu zweit oder in der Gruppe arbeiten, kann der Lehrer schön die Füße hochlegen... Denkste! Die Lehrkraft hat natürlich immer etwas zu tun ;)

Beim Frontalunterricht ist die Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin klar: Er/sie steht vorne und erklärt etwas – der typische Lehrervortrag. Dabei kann er/sie auf Visualisierungen zurückgreifen, zum Beispiel durch das Erstellen eines Tafelbildes an Tafel oder Whiteboard oder mit Hilfe von Software wie Powerpoint oder Prezi. Gegebenenfalls muss er/sie den Vortrag unterbrechen, um auf Fragen einzugehen oder Störungen zu unterbinden.

Bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit muss der Lehrer/die Lehrerin ebenfalls die ganze Zeit aktiv bleiben. Theoretisch könnte er/sie nach dem Erklären der Aufgabenstellung einfach am Pult sitzen, bis die vorgegebene Bearbeitungszeit vorbei ist. Allerdings würde er/sie dann nicht mitbekommen, ob es

Missverständnisse oder Fragen in Bezug auf die Aufgabenstellung gibt. Besser ist es daher, im Klassenzimmer herumzugehen und die SchülerInnen/Paare/Gruppen zu beobachten.

Ist der Arbeitsauftrag klar?

- Kommen sie gut voran? Ist die Zeitvorgabe realistisch?
- Bei Textarbeit: Sind alle Wörter bekannt?
- Trifft die Aufgabe ihr Niveau, oder sind sie über- oder unterfordert?
- Sind die Gruppen gleich schnell, oder muss eine zusätzliche Aufgabe für die schnellere Gruppe gefunden werden? (Stichwort: Binnendifferenzierung)
- Sprechen sie Deutsch?
- Brauchen sie zusätzliches Material, zum Beispiel Papier, Stifte, Pappe, Würfel, Scheren,
- Bei Gruppen: Klappt die Aufgabenteilung und die Kommunikation innerhalb der Gruppe?

Beim Herumgehen sollte darauf geachtet werden, dass viele Lernende sich unter Druck fühlen, wenn ihnen jemand „über die Schulter guckt“ und sie sich dann natürlich anders verhalten, als wenn sie lediglich mit ihrem Partner/ ihrer Gruppe sprechen. Vereinbare ein Zeichen mit der Lerngruppe, das verwendet wird, wenn Hilfe benötigt wird (idealerweise ein stilles Zeichen, z.B. Hand heben statt schnipsen/rufen).

Möglichkeiten der Gruppeneinteilung

Am einfachsten und unkompliziertesten ist die Einteilung von Paaren bzw. Gruppen unter Berücksichtigung der Sitzordnung. So müssen keine Tische und Stühle verrückt werden und es geht keine Zeit mit der Gruppenfindung verloren. Allerdings gibt es verschiedene **Gründe, die dagegen sprechen, die Gruppen immer gleich einzuteilen:**

- Abwechslung
- die Sitznachbarn kennen sich und ihre Stärken und Schwächen bereits
- bei manchen Gruppenarbeiten bietet es sich an, die Gruppen nach Interesse zu bilden

- wenn Landsleute nebeneinander sitzen (= gleiche Sprache) kann man durch die Einteilung in verschiedene Gruppen verhindern, dass sie statt Deutsch ihre Muttersprache sprechen

- wenn Freunde nebeneinander sitzen, sprechen sie ggf. über andere Themen. Arbeitet man mit einem Kursteilnehmer zusammen, den man noch nicht so gut kennt, ist man meist ernsthafter bei der Sache.

Es gibt verschiedene **weitere Möglichkeiten**, Paare oder Gruppen einzuteilen:

- **durchzählen**: Wenn beispielsweise vier Gruppen gebildet werden sollen, zählen die KursteilnehmerInnen reihum von eins bis vier. Alle mit der Ziffer eins bilden eine Gruppe; alle mit der Ziffer zwei und so weiter.

- **ordnen**: Die KursteilnehmerInnen stellen sich der Reihe nach auf, zum Beispiel nach Alphabet (die Liste müsste der Lehrkraft ja vorliegen), oder, für mehr Humor: nach Körpergröße oder Alter. Idealerweise sind sie in dieser Reihe anders durchmischt als normal.

- **spielerisch**: durch Würfeln oder Streichhölzer ziehen. Hier muss darauf geachtet werden, dass die Gruppen dennoch gleich groß bleiben

- **lehrengesteuert**: natürlich besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass die Lehrkraft die Gruppen im Vorhinein einteilt und bekannt gibt, zum Beispiel bewusst starke und schwache SchülerInnen mischt.

Gruppenarbeit nimmt viel Unterrichtszeit ein. Dennoch lohnt es sich, diese Zeit zu investieren, da Gruppenarbeit Spaß machen und motivieren kann. Man kann zum Beispiel gemeinsam Poster gestalten, die dann im Unterrichtsraum für eine persönliche Note sorgen.

Sozialformen im (Sprach-) Unterricht

Verschiedene Sozialformen passen zu verschiedenen Arten von Unterricht. Wenn man im Chemieunterricht ein Laborexperiment durchführt, ist eine Gruppe gut. Wenn man im Matheunterricht Prozentaufgaben löst, macht man das am liebsten alleine.

Denken wir kurz an die vier Fertigkeiten: hören, sprechen, lesen und schreiben.

- **Hören:** Hörtexte von CD im Plenum hören; Dialoge in Partnerarbeit sprechen und hören; der Lehrkraft im Plenum zuhören; einem vorgelesenen Text zuhören.

- **Sprechen:** mit dem Partner sprechen; In der Gruppe diskutieren; etwas vor dem Plenum vortragen; im Plenum einen Text laut vorlesen; die richtige Lösung einer Übung nennen

- **Lesen:** einen Text in Stillarbeit lesen; im Plenum einen Text laut vorlesen.

- **Schreiben:** In Partnerarbeit Sätze formulieren und aufschreiben. Alleine einen Aufsatz schreiben; im Plenum diktierte Sätze aufschreiben

Wie ihr seht, gibt es verschiedene Kombinationen von Sozialformen und Fertigkeiten.

Schreiben gilt als die am schwierigsten zu erlernende Fertigkeit.

Unterrichtsplanung

Noch ein paar Tipps für die Bestimmung der Sozialform bei der Unterrichtsplanung:

- Schreiben dauert lange und verlangt eine hohe Konzentration. Es bietet sich an, Schreibaufgaben als Hausaufgabe aufzugeben, so dass die KursteilnehmerInnen genug Zeit und Ruhe haben, ihren Text zu entwerfen.

- Sprechen ist ungemein wichtig. Deshalb sollte die Sprechzeit der einzelnen KursteilnehmerInnen möglichst hoch sein. Durch Partnerarbeit können viele Personen gleichzeitig sprechen.

- Die meisten Übungen aus Lehrwerken (zum Beispiel Einsetzübungen, Zuordnungsübungen, Sätze bilden) lassen sich am besten alleine oder in Partnerarbeit bearbeiten. Gruppenarbeit ist hier too much.

- Bitte beachtet, dass es verschiedene Lerntypen und –präferenzen gibt. Es gibt Menschen, die gerne und leicht über das Gehör lernen (auditiver Lerntyp) und zum Beispiel bei Vorträgen viel „mitnehmen“. Dem gegenüber steht der visuelle Lerntyp, der gerne Notizen macht und visuelle Information (Texte, Tabellen,

Grafiken) leichter verinnerlicht. Ebenfalls gibt es den sozialen Lerntyp, der am besten im Austausch mit anderen lernt. Du solltest bei deinem Unterricht versuchen, allen Lerntypen gerecht zu werden. Manche finden Einzelarbeit langweilig und sprechen lieber mit ihren Sitznachbarn; andere sind davon genervt und möchten lieber in Ruhe ihre Notizen vervollständigen, bevor sie sich in die Kommunikation begeben.

- Plane deinen Unterricht möglichst abwechslungsreich.

- In vielen Lehrwerken bzw. den passenden Lehrerhandreichungen sind bereits Vorschläge angegeben, in welcher Sozialform die jeweilige Aufgabe absolviert werden sollen.

- Es ist nicht notwendig, auf einer Sozialform zu beharren. Du kannst deinen SchülerInnen auch freistellen, ob sie die Aufgabe lieber alleine oder mit ihrem Sitznachbarn erledigen möchten.

- Höre auf das Feedback aus dem Kurs und berücksichtige Wünsche nach einer bestimmten Arbeitsform.

- Die Anordnung von Tischen und Stühlen im Raum hat einen Einfluss darauf, wie einfach die Sozialform gewechselt werden kann. Die U-Form begünstigt Plenumsdiskussion, gleichzeitig gibt es genug Platz für die Bildung von Gruppen.

Sprechformen eines handlungsorientierten Unterrichts werden vorbereitet und eingeübt durch die folgenden Diskussionsmethoden. Sie unterstützen das Diskutieren und Argumentieren, das Hinhören und Entgegenen – und es sind viele TN der Zielgruppe gleichzeitig verbal aktiv. Folgenden Arbeitsformen könnte man im Unterricht anwenden: Zick-Zack- Dialog, Reihenübung, reziprokes Lesen, Rückendiktat usw

IV. AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR

Thema 3: Die Lehre der Fremdsprachen im kommunikativen Ansatz

Zielstellung: Über Anforderungen ans Sprechen sprechen können.

Verlauf: Teilnehmer werden mit Anforderungen ans Sprechen vertraut gemacht.

1. Einleitung

2. Anforderungen ans Sprechen

1. Einleitung

Das Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts ist es, Lernende zu befähigen, sich in der Fremdsprache sicher zu bewegen und sich dabei zunehmend flüssig und differenziert auszudrücken. Fremdsprachen zu lernen heißt, in fremde Welten einzutauchen und diese in steigendem Maße zu verstehen. Sie ermöglichen es den Lernenden, Wissen über fremde Denkmuster und Handlungsweisen zu erwerben und diese mit den eigenen zu vergleichen. Das Lernziel modernen Fremdsprachenunterrichts ist auch kommunikative Kompetenz, d.h. die kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Situationen. Um dieses Lernziel zu erreichen, sollten Lernende im Unterricht so oft wie möglich die Fremdsprache ausprobieren, anwenden und benutzen können. Sie sollten so viel wie möglich über Themen und Inhalte, die für sie von Interesse sind in der Fremdsprache miteinander ins Gespräch kommen, Bedeutungen aushandeln und Meinungen austauschen. Lehrende dürfen daher ihren Lernenden nicht nur Wissen über die Sprache vermitteln, sondern müssen ihnen auch Gelegenheiten bieten, in der Sprache zu handeln. Das erklärt die Aktualität dieser Untersuchung. Der Artikel gibt Anregungen, wie die Fertigkeit Sprechen anschaulich und verständlich vermittelt und im Unterricht abwechslungsreich und effektiv geübt werden kann. Jede Sprache besteht aus Wörtern und grammatischen Regeln, nach denen die Wörter nicht nur verbunden werden, sondern auch eine bestimmte Bedeutung bekommen bzw. ihre aktuelle Bedeutung spezifiziert wird. Ohne Wortschatzkenntnisse sind

Fremdsprachenerwerb und -lernen sowie die Verständigung in dieser Sprache völlig unmöglich. Reicht es aber einzelne Wörter zu kennen, damit die Kommunikation erfolgreich wird? Bestimmt nicht. Wortschatzkenntnisse bilden nur eine Grundlage für die Fähigkeit, mit dem Wortschatz richtig umzugehen. Seit der kommunikativen Wende ist klar, dass beim Fremdsprachenlernen nicht Sprachwissen, sondern Sprachfertigkeiten bzw. Kompetenzen eine viel wichtigere Rolle spielen. Daraus ist zu schlussfolgern, dass nicht die Wortschatzkenntnisse, sondern die Entfaltung der lexikalischen Kompetenz bei den Lernenden eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts darstellen sollte. Was bedeutet aber dieser Begriff? Ist diese Bezeichnung nur mit dem Verstehen der Bedeutung einer lexikalischen Einheit oder nur mit deren richtiger Anwendung gleichzusetzen? Über die Bedeutung des Begriffs Wortschatz ist man sich seit längerer Zeit im Klaren. Wortschatz stellt keine Anzahl von separaten Einzelwörtern dar, weswegen er von dem Begriff Vokabel abgegrenzt werden sollte. Er besteht nicht aus losen Vokabeln, sondern stellt ein System von unterschiedlichen Beziehungen und Verflechtungen dar, die nicht nur das Behalten fördern, sondern auch das schnelle Abrufen, d.h. eine rasche Verfügbarkeit des nötigen Vokabulars ermöglichen.

2. Anforderungen ans Sprechen

Es steht außer Zweifel, dass lexikalisches Wissen nicht nur bei der Grammatikarbeit, sondern auch bei jeder Sprachfertigkeit, d.h. beim Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen oder bei der Sprachmittlung eingesetzt wird, weil der Lernende bei jeder sprachlichen Aktivität mit dem Wortschatz einer Sprache konfrontiert wird und von ihm nicht nur bei der Produktion Gebrauch macht, sondern ihn auch zum Enkodieren bei der Rezeption benutzt. Wortschatzarbeit ist also sehr eng mit der Arbeit an allen Sprachfertigkeiten verbunden. Kriterien für eine gelungene Sprechaktivität sind, dass: • die Lernenden auf Deutsch miteinander interagieren, • die Lernenden über sich oder Inhalte, die sie interessieren, sprechen können, • die Beteiligung hoch und ausgeglichen ist, • die Sprechmotivation hoch ist, • die Lernenden flüssig und verständlich sprechen. Das bedeutet neue Anforderungen an die Lehrerrolle: Lehrende müssen anregen,

initiiieren, steuern – und lernen, den Lernenden selbst einen aktiveren Teil des Unterrichts zu übertragen. Viele Probleme beim Sprechen sind auf fehlenden Wortschatz zurückzuführen. Die Lernenden wollen etwas Wichtiges sagen, ihnen fehlen aber die notwendigen Wörter. Das Gespräch stockt oder wird abgebrochen. Kompensationsstrategien wie die Umschreibung oder das Zeigen auf den Gegenstand halten zwar die Kommunikation aufrecht, sie reduzieren das Problem aber nur, lösen es jedoch nicht. Deshalb ist es notwendig, Wortschatz einzuführen bzw. bereits vorhandenen zu aktivieren. Am bekanntesten sind wahrscheinlich Assoziogramme oder Wortigel, mit deren Hilfe bereits in der Lerngruppe vorhandener Wortschatz aktiviert und gesammelt werden soll. (Z.B. sammeln Sie Ideen, was assoziiert sich bei Ihnen mit dem Wort, usw.). Der Wortschatz kann also gleichzeitig in einer kommunikativen Sprachhandlung angewendet werden, indem die notwendigen Redemittel z.B. in Sprechblasen oder in einem Redemittelkasten eingeführt werden. Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden. Das heißt, der Vorteil bei der gemeinsamen Einführung von Wortschatz und Redemitteln liegt in der unmittelbaren Anwendung: Wörter werden nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet. Beim Sprechen sind jedoch nicht nur Wörter und Redemittel wichtig, auch die Aussprache muss geübt und besonders im freien Sprechen gefestigt und automatisiert werden. So kann sich z.B. die Bedeutung eines gesprochenen Wortes an der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen (z.B. Masse – Maße; Hütte – Hüte) oder unterschiedlichen Wortakzenten ('umschreiben – um'schreiben) festmachen. Außerdem helfen Wort- und Satzaccent, zentrale Wortteile oder Wörter im Satz zu erkennen und zu unterscheiden. Dazu zählen vor allem • Übungen zur Dialogarbeit, • Übungen zum monologischen Sprechen, wenn es z.B. darum geht, eine Geschichte zu erzählen oder über ein Erlebnis zu berichten. Wichtig bei der Dialogarbeit ist, dass die

Lernpartner im Gespräch bestimmte Absichten oder Ziele verfolgen, also z.B. um etwas bitten, nach etwas fragen oder einen Termin aushandeln. Dialoggrafiken können dabei als Strukturierungshilfe dienen, vor allem dann, wenn das Gespräch länger ist als ein Minidialog. Auch Dialoge am Telefon sollten in unterschiedlichen Situationen immer wieder mit Dialogvarianten geübt werden, denn Kommunikationssignale wie Nicken als Signal des Verstehens, die Schultern hochziehen als Signal der Ratlosigkeit usw. fallen beim Telefonieren weg. Damit spielt das Hören und Verstehen beim Telefonieren eine größere Rolle als in direkten Gesprächen. Zudem gibt es interkulturell unterschiedliche Telefonkonventionen (wie man sich meldet, verabschiedet usw.). Eine weitere Möglichkeit, möglichst authentische Kommunikation aufzubauen und zu strukturieren, bieten Partnerspiele mit Informationslücken, die im Gespräch nach und nach geschlossen werden. Dabei lassen sich gebräuchliche Sprachstrukturen wiederholen, ausbauen und üben. Die Lernenden probieren unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten aus, um die Informationslücken zu schließen. Durch die Informationslücken werden die Lernenden zur Sprachproduktion angeregt. Die ihnen fehlende Information wird durch die Frage an den Partner erschlossen und durch (mehrfache) Anwendung gelernt. Das Zusammenfassen der Argumente einer Gruppe mithilfe von Notizen ist ein Beispiel dafür. Doch nicht nur Stichwortsammlungen können das mündliche Berichten oder Vortragen unterstützen, sondern auch Bildergeschichten, die die Lernenden mündlich erzählen sollen. Dazu sind neben dem thematischen Wortschatz weitere Redemittel nötig, etwa um Bilder zu beschreiben oder Gleichzeitigkeit bzw. zeitliches Nacheinander auszudrücken (z.B. zuerst, während, dann, darauf, zum Schluss). Man muss heute nicht mehr unbedingt auf Bildvorlagen zurückgreifen, denn durch die in fast jedem Kursraum vorhandenen zahlreichen Handys mit Kamerafunktion ist es relativ einfach, eine eigene Bildergeschichte zu planen, Fotos zu machen und zu einer eigenen Bildgeschichte zusammenzusetzen. Die Bildergeschichte kann dann mithilfe von Notizen und Stichworten vorgetragen werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Das Lehrwerksbeispiel eignet sich vor allem zur

Binnendifferenzierung: Schwächere Lernende schreiben die Geschichte und tragen sie vor, stärkere Lernende formulieren mündlich. Kommunikation zwischen Menschen ist nicht nur ein einfacher Austausch von Informationen, sondern ein Austausch über Inhalte, die für die Lernenden von Bedeutung sind. Zudem ist eine Lernatmosphäre nötig, in der die Lernenden sich trauen, ihre Gedanken zu äußern, auch wenn sie dies sprachlich nicht fehlerfrei können. Das Geschehen im Unterricht schließt aber auch nonverbale Kommunikation, Kommunikationsverweigerung und das Schweigen ein. «Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht» Dieser Schülerspruch weist auf ein häufiges Problem des Fremdsprachenunterrichts hin: Der Lehrende spricht viel mehr und viel länger als die Lernenden, die im Unterricht in der Regel nur selten und allenfalls mit sehr kurzen Redebeiträgen zu Wort kommen. Sprachunterricht ist also nicht immer auch Sprechunterricht. Manche Berechnungen gehen sogar davon aus, dass jeder Lernende maximal 1 Minute Sprechzeit pro Unterrichtsstunde hat. Das macht bei 20 Lernenden im Kurs maximal 3,5 Stunden Sprechzeit in 3 Jahren, wenn der Unterricht 2 Stunden pro Woche stattfindet. Zum Sprechen in authentischen Situationen kann auch gehören, dass Lernende sich gegenseitig interviewen, auf Autogrammjaagd gehen oder Hitlisten im Kurs erstellen, wie das folgende Beispiel zeigt. Macht eine Umfrage in der Klasse: Top-Geschenke: Was wünschst du dir zum Geburtstag? Ich wünsche mir... Macht eine Statistik: was wünschen sich Mädchen und Jungen in eurer Klasse am meisten? (DVD, Fotoalbum, Schokolade, Konzertkarten). Auch abwechslungsreiche Arbeits- und Sozialformen, können die Lernenden zum Sprechen motivieren und ihren Sprechanteil erhöhen. Ziel ist, dass sich in einem Kurs möglichst alle Lernenden an den Sprechaktivitäten beteiligen und möglichst viel und zusammenhängend sprechen. Im Zentrum eines guten DaF-Unterrichts steht die Handlungsorientierung: Die Schüler sollen die sprachliche Handlungskompetenz sowohl für die Schule als auch für die außerschulische Lebenswelt entwickeln. Methodisch wird dies durch aufgabenorientierten Unterricht erreicht, bei dem die Schüler im Rahmen bedeutsamer, aufschlussreiche, aber vor allem authentischer

Situationen/ Aufgaben mündlich oder schriftlich kommunizieren sollen. Dies setzt eine Öffnung des Unterrichts für lebensnahe Kommunikations- und Lernprozesse voraus. Besonders im Anfangsunterricht sollten den Schülern sprachliche Mittel an die Hand und ihnen so oft wie möglich die Gelegenheit gegeben werden, Sprachhandlungen auszuprobieren. So können sie in ihrer neuen Umgebung ihren Alltag zunehmend selbstständiger und sicherer bewältigen. Durch den Bezug zu ihrer Lebenswelt werden auch die Motivation und das Interesse, neue Wörter zu erlernen, erhöht. Dabei ist die Lehrkraft das sprachliche Vorbild. Von ihr lernt der Schüler auch, in welchem Zusammenhang welche Begriffe verwendet werden. Außerdem ist es ratsam, auf die Authentizität der Sprache Wert zu legen. Hier ist zwischen «freiem Sprechen» und «gelenktem Sprechen» zu unterscheiden: Gelenktes Sprechen findet beim Einüben einer bestimmten Struktur statt, wobei die sprachliche Korrektheit wichtig ist. Es ist notwendig, um Wortschatz und sprachliche Strukturen einzuüben, damit freies Sprechen möglich wird. Beim «freien Sprechen» geht es um möglichst authentische Sprechanlässe und das Anwenden der Sprache. Dabei sieht die Lehrkraft, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre kommunikativen Absichten auszudrücken. Wesentlich ist hier auch, auf typische Floskeln der Gesprächsstrukturierung (Einleitung, Themenwechsel, Gesprächsende) und auf Feedbacksignale (bzgl. Interesse, Zustimmung, Ablehnung, Erstaunen...) aufmerksam zu machen. Denn es kann kulturelle Unterschiede geben, die zu Kommunikationsproblemen führen können. Zunächst spielt das dialogische Sprechen eine große Rolle.

Je höher das Sprachniveau steigt, desto wichtiger wird auch das monologische Sprechen. Hier kann die Motivation des Sprechens durch einen möglichst stressfreien Unterricht erhöht werden. Beispiele für Sprechaktivitäten: a) Gelenktes Sprechen • gegenseitiges Fragenstellen (nach einer bestimmter Struktur) und Beantworten: dazu einen Ball werfen lassen. Diese Übung eignet sich gut, um bestimmte sprachliche Strukturen einzuüben.

- Dialogteile zusammensetzen lassen: Dialogteile auf Satzstreifen richtig ordnen lassen; Sprecher A+B beachten; zu jedem Papier stellt sich eine Schülerin

oder ein Schüler, die oder der den Dialogteil dann zum richtigen Zeitpunkt spricht.

- Im Anschluss an den Dialog werden Teile umgedreht; zunehmend mehr Teile werden umgedreht, so dass die Schüler immer freier sprechen müssen.

b) Freies Sprechen Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler frei sprechen zu lassen. Spiele bilden dazu eine einfache Möglichkeit. Hier seien nur einige erwähnt: Spielen Schüler Brettspiele (z.B. um Verbformen oder Singular/Plural etc.) oder Quartett, müssen sie zwangsläufig miteinander kommunizieren. Eine andere Form ist die Pantomime: Eine Schülerin oder ein Schüler macht eine Tätigkeit vor, die anderen erraten das passende Verb. Weitere Optionen sind «Koffer packen» mit oder ohne Bildkarten (bekannter Wortschatz), «Ich sehe was, was du nicht siehst» oder «Mein rechter, rechter Platz ist leer». Sinnvoll ist in Bezug auf Letzteres, dass die Person, die an die rechte Seite der Mitschülerin oder des Mitschülers gewünscht wird, fragt, wie sie kommen soll (z.B. Hüpf auf einem Bein!): So wird zugleich der Imperativ eingeübt. Weitere Übungsformen zum freien Sprechen: Rumpfdialog (zur Wiederholung oder Vertiefung): den Lernenden werden «chunks» («Brocken») oder typische Floskeln als Sprech Anlass gegeben. Damit soll in Partnerarbeit ein Dialog mündlich entwickelt werden. Gesprächsphasen wie Begrüßung und Verabschiedung müssen beachtet werden. Auch können wichtige Floskeln der Gesprächsstrukturierung vorgegeben werden, welche die Lernende dann in ihren Dialog einbauen müssen.

Szenenkette: Alle befinden sich im Stuhlkreis; zwei Personen der Schülerschaft beginnen spontan, einen Teil eines Dialoges zu sprechen, z.B.: «Drei Eier, bitte.»; Person zwei muss sofort die Situation erfassen und reagieren, später ersetzt Person drei die erste Person und beginnt einen neuen Dialog. Aus einer schriftlichen Grammatikübung eine Sprechaktivität entwickeln, zum Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst zur Festigung der grammatischen Struktur den Lückentext zum Perfekt mit Aussagesätzen ausfüllen. Anschließend bilden sie daraus Fragen für einen Fragebogen, mit dem sie ihre Mitschülerinnen und ihre Mitschüler interviewen (Ich _____ in Urlaub _____ (fahren) → Wer ist in den Ferien in Urlaub gefahren?).

e) Transfer • Hören kann einen guten Bezug zur

Lebenswelt der Lernenden schaffen. So kann Gehörtes zum Sprechen oder Schreiben über eigene Erfahrungen anregen. Die Schülerinnen und Schüler können auch ihre eigene Meinung zum Gehörten äußern. Dazu sollte man ihnen aber sprachliche Mittel (wie z.B. «Ich finde, dass...», «Meiner Meinung nach ...», «Ich glaube, dass...», «Mir gefällt (nicht)...» etc.) an die Hand geben. Weiterführende Informationen speziell zum Umgang mit Fachtexten gibt J. Leisen. (Im Zusammenhang mit dem sprachsensiblen Fachunterricht hat Josef Leisen eine Reihe von Artikeln zum Umgang mit und Lesen von Fachtexten auf einer Webseite veröffentlicht). Im Anschluss an das Lesen sollten auch mündliche oder schriftliche Aufgaben gestellt werden, die dabei unterstützen, den neu erlernten Wortschatz zu verarbeiten und anzuwenden und sich mit dem Inhalt weiter zu beschäftigen. Dazu bieten sich je nach Sprachstand der Schülerschaft bei literarischen Texten unterschiedliche Möglichkeiten an: • Dialog zwischen Figuren im Text • Brief an die Autorin • Klappentext verfassen • Radiosendung zum Textinhalt • Interview mit den Hauptpersonen des Textes • Tagebucheintrag aus Sicht einer Figur etc

Thema 4: Lehre mit bestimmten Unterrichtsaufgaben

Zielstellung: Aufgaben und Übungen zum Schreiben erkennen

Verlauf: Teilnehmer werden mit Übungen zum Schreiben vertraut gemacht!

1. Einleitung

2. Aufgaben und Übungen zum Schreiben

1. Einleitung

Für die Schreibdidaktik des Deutschen als Fremdsprache liegen diverse Aufgaben- und Übungstypologien vor, deren Klassifizierung sich jeweils nach unterschiedlichen Ansätzen und Kriterien richtet. So grenzt Kast (1995) Übungen, die das Schreiben vorbereiten, ausbauen oder strukturieren von Aufgaben ab, die zu einem Text führen oder auf reale Kommunikationssituationen bezogen sind. Neuner (1996) differenziert eher funktionell in pragmatisch orientiertes Schreiben und Schreiben im Lehr- und Lernprozess. Bohn richtet (2001) seine

Klassifizierung am Lernziel aus und unterscheidet zwischen Übungen des instrumentalen Schreibens und Aufgaben und Übungen zur Entwicklung von Schreibkompetenz. Übungen streben im instrumentalen Schreiben vielfältige sprachliche Lernziele an, die zwar nicht primär an der Schreibkompetenz ausgerichtet sein müssen, aber mitunter wichtige Teilkompetenzen des schriftlichen Sprachgebrauchs, wie lexikalisches, syntaktisches oder morphologisches Wissen, ausbauen bzw. trainieren. Diese können sich einerseits auf das Sprachsystem beziehen (z.B. Übungen zur Syntax oder Morphologie), andererseits auf die Sprachtätigkeit (z.B. Übungen, in denen Strukturen oder Redemittel des Sprachgebrauchs schriftlich fixiert werden). Bohn unterscheidet bei Aufgaben und Übungen zur Entwicklung von Schreibkompetenz weiterhin zwischen Produkt-, Prozess- und Sprachorientierung. Dabei können produktorientierte Aufgaben und Übungen reproduktiv- produktiv inhaltlich oder sprachlich auf einem Ausgangstext basieren (z.B. Ergänzungs-, Umformungs- oder Verdichtungsübungen) oder produktiv auf die „Bewältigung realer kommunikativ-pragmatischer Schreibsituationen“ (Bohn 2001: 928) abzielen, wie beispielsweise Briefe, Einladungen oder Bewerbungen, während prozessorientierte Aufgaben den Schreibvorgang in den Mittelpunkt stellen (z.B. Assoziogramme erstellen). Bei sprachorientierten Aufgaben schließlich steht die sprachliche Realisierung der Texte im Vordergrund (z.B. lyrische Texte, Parallel- oder Alternativtexte).

Zu den Hauptgegenständen der Textlinguistik gehören nach der klassischen Unterteilung von Beaugrande und Dressler (1981) die Textsemantik, die sich mit der Textbedeutung und deren Aufbau befasst; die Textpragmatik, die sich mit Textfunktion und Textwirkung beschäftigt; und die Textsyntax, die den syntaktischen Ausdruck der Bedeutung untersucht, wobei Textsemantik und Textsyntax als Textgrammatik zusammengefasst werden können. Auf der einen Seite sind textlinguistische Erkenntnisse auf dem Gebiet der Textgrammatik für die Förderung der schriftlichen Textproduktion für Lernende des Deutschen als Fremdsprache von großer Bedeutung, insbesondere in Bezug auf Vorgänge der Textkonstituierung. So können an der Textoberfläche erkennbare Beziehungen

zwischen Textelementen, syntaktische und lexikalische Eigenschaften bestimmter Wörter oder Wortgruppen als Mittel der Textverflechtung den Lernenden durch Übungen ein sichtlich gemacht werden. Man folgt einer Strategie.

Lehrwerke sind nur ein Teil des Materials, mit dem Lernende neue Sprache erlernen. Um Schreiben zu üben, kann man im Unterricht Projekte durchführen, wobei man auch Zusatzmaterialien verwendet. Am Anfang jeder Lektion soll ein Ziel gestellt werden, das während des Unterrichts angestrebt wird.

2. Aufgaben und Übungen zum Schreiben

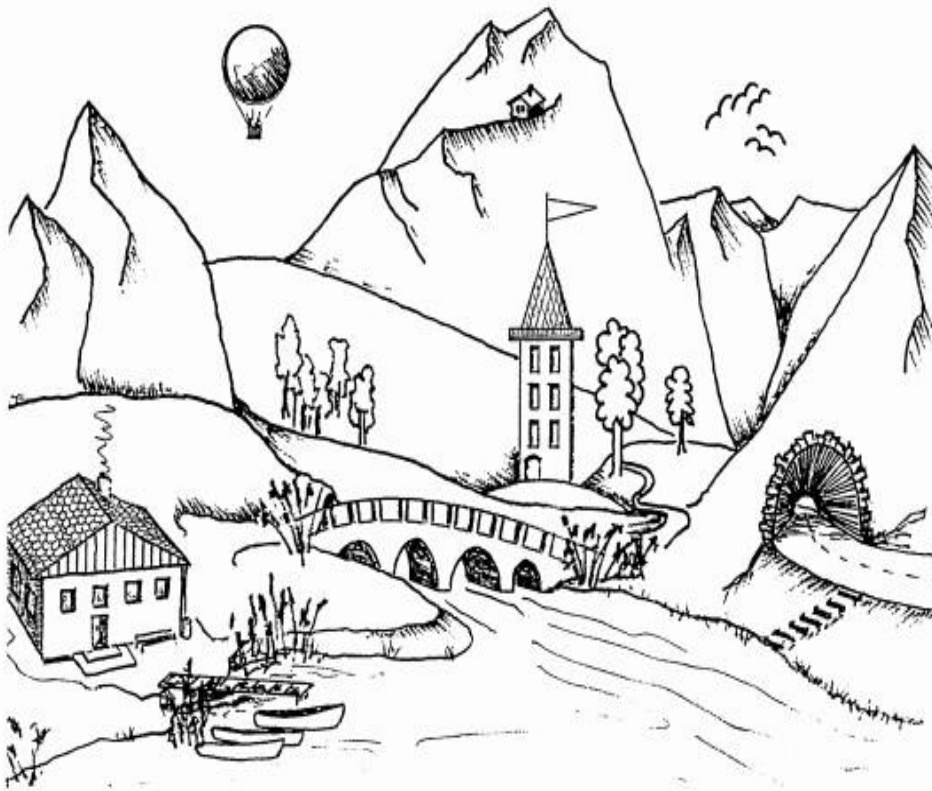
Schreiben Sie Ihre Lösungen auf:

LANDSCHAFT – STIMMUNGSBILD

Stimmungsbilder sind in Anlage und Zielsetzung in etwa gleichartig. Sie haben metaphorischen Charakter, d. h. sie enthalten Verbildlichungen, die zur Übertragung auf die aktuelle Situation anreizen. Damit bieten sie für einzelne TN und die Gruppe die Möglichkeit, Rückmeldungen zu emotionalen Gestimmtheiten zu artikulieren. Sie strukturieren also nicht Kritikphasen im eigentlichen Sinne. Ihre Ergebnisse sind dennoch sehr informativ, sowohl für den Lehrenden als auch für die einzelnen TN, die ihre Stimmung mit der der anderen vergleichen.

Die bildliche Darstellung einer Landschaft wird allen TN in Kopie übergeben. Die TN haben einige Zeit, das Bild zu betrachten. Dann bittet der Lehrende, sich im Bild zu verorten: *An welchem Ort in dieser allegorischen Landschaft befinden Sie sich zur Zeit, wenn Sie ihre Stimmung zum Ausdruck bringen möchten? Malen Sie sich doch bitte einmal dort hinein.*

Beispiel



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.

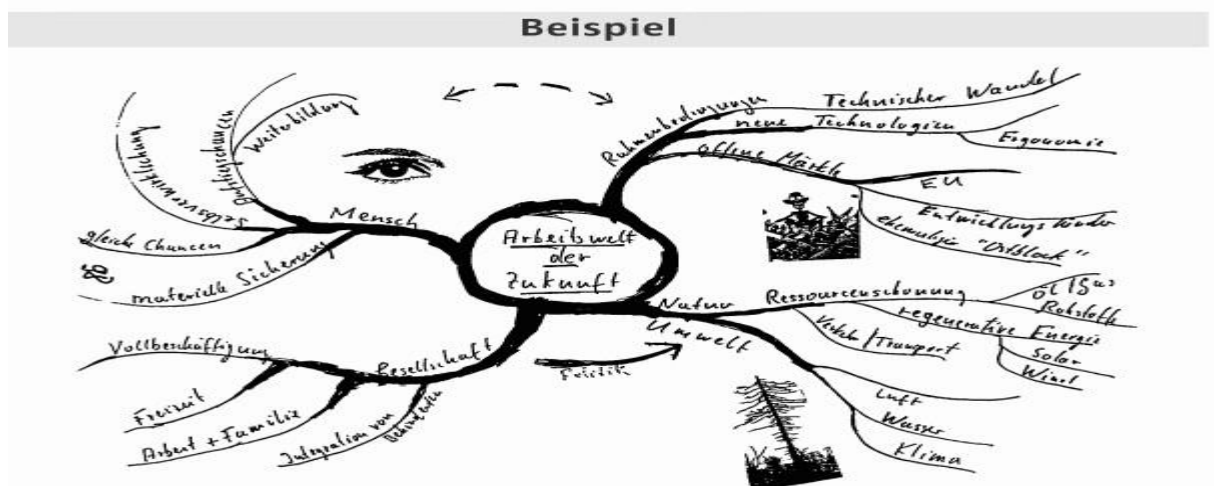
Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein [Schlüsselwort](#) pro Linie (Ast)Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

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

Vorteile von Mind Maps:

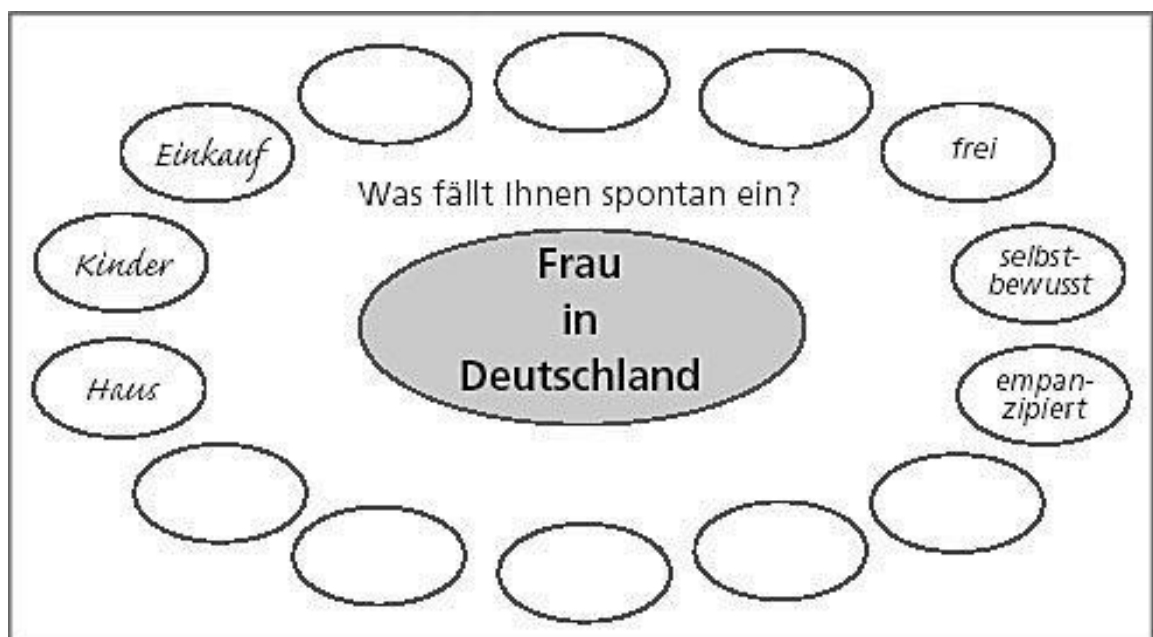
- -Zeitersparnis beim Gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der [Kreativität](#) und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen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



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

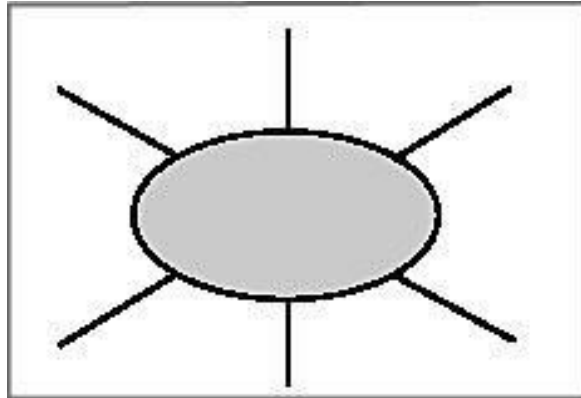
Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen) spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen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



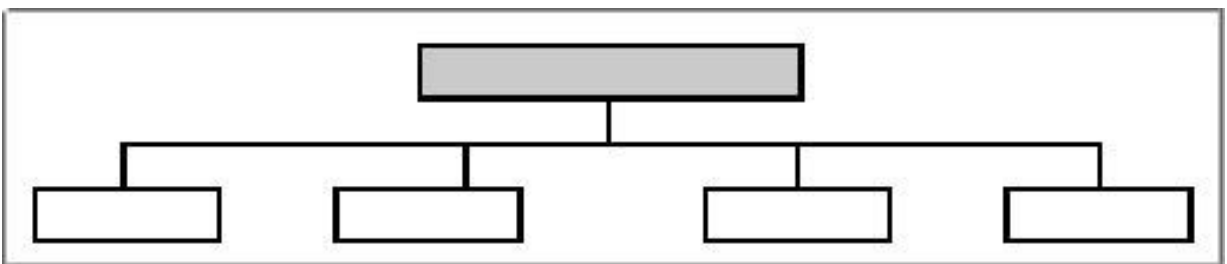
Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren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

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

Wortigel

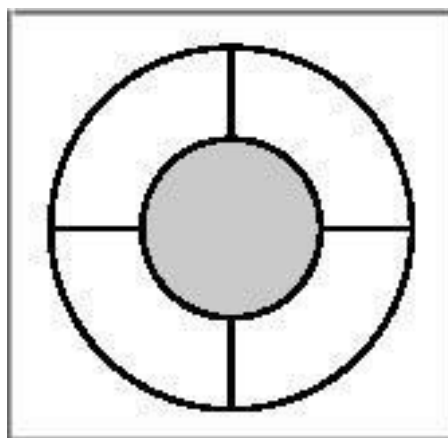


lineares Assoziogramm, das häufig bei Zuordnungsaufgaben verwendet wird und dann aber seine eigentliche assoziative Funktion verliert



oder in ähnlicher Form, bzw. auch als

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



Thema 5: Kompetenz beim Selbststudium

Zielstellung: Übungen zum Sprechen erkennen.

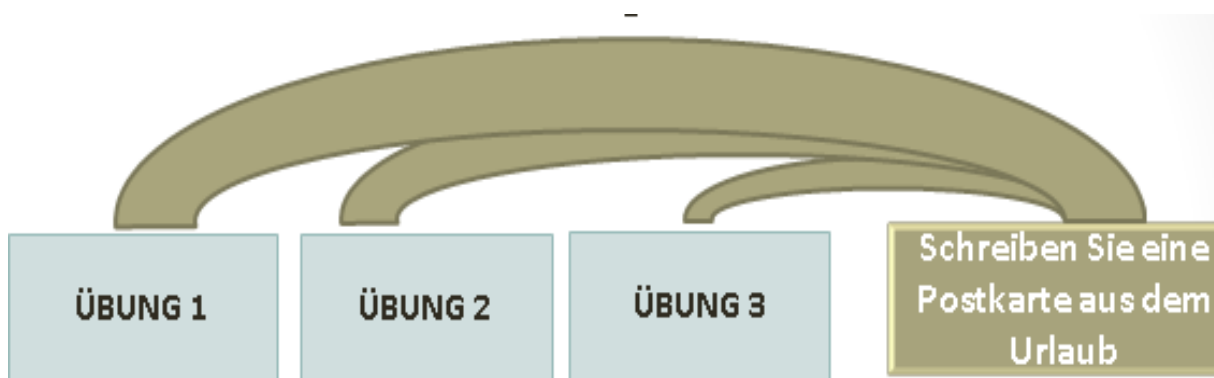
Verlauf: Was müssten Ihre Lernenden üben, um die Aufgabe „Sprechen Sie über eine Postkarte aus dem Urlaub“ zu bewältigen?

1. Einleitung

2. Übungen zum Sprechen

1. Einleitung

Beispielsweise für die Leistungs:



Überlegen Sie Teillernziele und Lernaktivitäten für Übungen für Ihre Zielgruppe.

	ÜBUNG 1	ÜBUNG 2	ÜBUNG 3
Teillernziel	Wortschatz zum Thema festigen		
Lernaktivität	Aus der Lektion die Wörter notieren, die für eine Postkarte relevant sein könnten.		

DISKUSSIONSFORMEN

Handeln ist nicht nur in Kleingruppen möglich. In den Plenumphasen des Fremdsprachenunterrichts ist es sinnvoll, verschiedene Diskussionsphasen einzusetzen, einerseits um Abwechslung zu schaffen, andererseits um alles Lerner gleichzeitig zu den Unterrichtsaufgaben zu aktivieren. Diese Formen steigern die Motivation und ermöglichen die Teilnahme zurückhaltender Lerner an den Aktivitäten. Sie sind in einigen Lehrerhand-, Lehr- und Arbeitsbüchern schon vorhanden.

Man braucht verschiedene Sozialformen, damit die Aufgabe von Lernenden erfolgreich gelöst wird und Output stattfindet. Aufgabenorientierung, komplexe Lernaufgaben spielen dabei eine wichtige Rolle.

2. Übungen zum Sprechen

1. Buzz-Groups

Das ist eine Form der unstrukturierten Diskussion in Kleingruppen, aus Anlass eines Impulses (Ein Bild, ein Thema, eine Frage). Ergebnisse werden dann im Plenum vorgetragen (evtl. mit Visualisierungstechniken, Karteikarten, usw.).

In der Diskussionsphase sind alle Lerner aktiv. In der Präsentationsphase kann dies variieren.

2. Karussell

Lerner bilden zwei Kreise (einen Innen- und einen Außenkreis), und stehen paarweise gegenüber einander. KL nennt ein Thema oder stellt eine Frage, die die paaren gleichzeitig besprechen. Nach einem akustischen Signal bewegen sich beide Kreise in die entgegengesetzte Richtung und bilden neue Paare, die das Thema weiter besprechen sollen. Eventuell kann jedesmal eine neue Frage gestellt werden.

Diese Form der Diskussion erlaubt die aktive Teilnahme aller Lerner, schafft eine entspannte Atmosphäre und baut Hemmungen ab.

3. Experten- und Wirbelgruppen

Ein Thema wird in verschiedenen Kleingruppen besprochen (jede Gruppe soll das Thema aus einer verschiedenen Perspektive annähern). In diesem Sinne,

werden die Teilnehmer jeder Gruppe zu Experten in dem bestimmten Teilthema. Ein Lerner jeder Expertengruppe setzt sich zusammen mit den anderen Experten und gemeinsam, mit ihrem unterschiedlichen Wissen, erledigen sie eine Aufgabe.

Der Vorteil dieser Strategie liegt daran, Wissenstärken und –schwächen zu nivellieren. Alle Lerner sind aktiv, indem sie zum Endergebnis beitragen.

4. Schneeball

Zu einem Thema oder einer globalen Frage notiert jeder Lerner drei Aussagen/Ideen. Zu zwei, einigen sich die KT auf die vier wichtigsten (aus den sechs, die sie einzeln notiert haben). Zu viert soll gemeinsam entschieden werden, welche 5 Aussagen wichtiger sind (aus den 8 der beiden Paare). Dann erfolgt die Vorstellung im Plenum, wobei sich alle auf die sechs bis acht wichtigsten Aussagen/Ideen einigen sollen.

Wichtig hierbei ist die Zeiteinteilung für jede Phase, was der KL übernehmen soll. Alle Lerner werden hier aktiv. Eventuelle sprachliche Mängel werden schrittweise überwunden (durch Kooperation in Partnerarbeit und dann in den Kleingruppen).

5. Netzwerk

Wer zu einem bestimmten vorgegebenen Thema etwas sagen möchte erhält ein Wollknäuel und hält den Faden, wenn er dem nächsten Sprechenden Knäuel weiterreicht. Es entsteht ein konkretes Netz, ein Zeichen von zusammenhängenden Gedanken der Lerner.

Diese Diskussionsform ist sinnvoll, wenn Lerner bereits mit Diskussionsformen vertraut sind, bzw. wenn sich sogar zurückhaltende Lerner an das Sprechen vor der Gruppe gewöhnt hat. Es ist sinnvoll, mit anderen „unauffälligeren“ Formen der Diskussion anzufangen und erst später diese Form einzusetzen

Grüße – Menschenmemory

Typ der Übung: Vorbereitende Übung

Beziehung zum Lehrbuch: Seite 8

Ziel:

Sozialform:

Zeit:

Grammatik/Wortschatz:

Medien:

Der Schüler übt Gruß- und Abschiedsformeln, lernt sie zu unterscheiden, richtig auszusprechen und zu verwenden.

Plenum

10 Minuten

Grüße: Hallo! Tschüss! Guten Tag! Auf Wiedersehen!

Zettel mit Grußformeln

Verlauf:

Der Lehrer gibt jedem Schüler einen Zettel mit einer Grußformel und die Schüler lesen ihn

still, ohne ihn jemandem anderen zu zeigen. Alle Schüler gehen danach durch den

Klassenraum, wiederholen laut den Gruß vom Zettel und dem Hören nach versuchen alle mit der gleichen Grußformel sich zu finden.

Nach der Entstehung von entsprechenden Gruppen suchen die Schüler die Gruppe, die ein Paar mit ihrem Gruß bilden würde (z. B. Hallo! – Tschüss!, Guten Tag! – Auf Wiedersehen!).

Varianten:

Die Schüler können nach einem anderen Kriterium Gruppen bilden, z. B. alle Grußformeln und alle Abschiedsformeln oder nach dem Bereich der typischen Benutzung.

Typ der Übung: Vorbereitende Übung

Beziehung zum Lehrbuch: Seite 8

Ziel:

Sozialform:

Zeit:

Grammatik/Wortschatz:

Medien:

Der Schüler lernt grüßen, sich in unterschiedlichen Situationen verabschieden und nonverbal adäquat reagieren.

Partnerarbeit

15 Minuten

Gruß- und Abschiedsformel; *Wie geht's?*

vorbereitete Gesten für einzelne Grüße

Verlauf:

Zuerst erklärt der Lehrer den Schülern Gesten für einzelne Grüße oder er lässt die Schüler

selbst die einzelnen Grußformeln mit einer Bewegung assoziieren. Dann entsteht z. B. diese

Liste:

Hallo! mit einer Hand winken

Guten Morgen! sich dehnen und breit lächeln

Guten Tag! mit dem Kopf wackeln

Guten Abend! gähnen

Gute Nacht! Augen schließen und den Kopf auf verschränkte Hände legen

Wie geht's? Hand geben (wie beim Gruß)

Zur Kontrolle des Verständnisses und zur Automatisierung der Gesten sagt der Lehrer einzelne Grüße und die Schüler machen die entsprechenden Gesten.

Wenn Schüler soweit sind, teilt sie der Lehrer in zwei Gruppen (A, B), die zwei Reihen mit dem Gesicht zueinander bilden. Wenn sie wissen, wer sein Partner ist, drehen sie sich mit dem Rücken zueinander um. Auf ein Signal des Lehrers (Klatschen; Los! etc.) drehen sie sich wieder mit dem Gesicht zueinander um und jeder Schüler aus der Reihe A macht eine der Gesten. Sein Partner aus der Reihe B grüßt ihn dementsprechend. In der zweiten Runde macht

die Reihe B eine Geste und die Reihe A grüßt.

Wie geht's Dir?

Typ der Übung: Vorbereitende Übung

Beziehung zum Lehrbuch: zusätzlich

Ziel:

Sozialform:

Zeit:

Grammatik/Wortschatz: Medien:

Der Schüler übt die Phrase „Wie geht’s dir / Ihnen?“ und drei Grundvarianten der Antwort auf sie.

Plenum

15 Minuten

Frage: Wie geht’s dir / Ihnen? + Antworten

Stühle im Kreis

Verlauf:

Die Schüler sitzen im Kreis auf Stühlen. Ein Schüler steht und fragt jemanden: „Wie geht’s dir?“. Falls er „gut“ sagt, wechseln die Nachbarn des befragten Schülers ihre Plätze; falls er „schlecht“ sagt, wechselt der zweite Schüler rechts und der zweite Schüler links von dem befragten Schüler die Plätze; falls er „es geht“ sagt, wechseln alle Schüler die Plätze und wer keinen Platz hat, fragt „Wie geht’s dir?“.

Bemerkung:

Die Bedeutungen der Antworten kann der Lehrer mithilfe der Symbole andeuten und an die Tafel schreiben. Z. B.: gut, es geht, schlecht

Höfliches Ballspiel

Typ der Übung: Vorbereitende Übung

Beziehung zum Lehrbuch: zusätzlich

Ziel:

Sozialform:**Zeit:****Grammatik/Wortschatz:****Medien:**

Der Schüler übt und automatisiert die Verwendung von Höflichkeitswörtern.

Plenum

5 Minuten

Danke!, Bitte!, Entschuldigung!

ein Ball

Verlauf:

Bei diesem Spiel wird ein Ball geworfen. Der Lehrer fängt an und wirft den Ball einem

Schüler zu, wobei er „Bitte!“ sagt. Der Schüler fängt den Ball und sagt „Danke!“. Dann wirft

dieser den Ball wieder jemandem anderen zu und sagt „Bitte!“ usw. Falls ein Schüler den

Ball schlecht wirft, sagt er „Entschuldigung!“.

Bemerkung:

Das Spiel muss nicht unbedingt nur auf diese drei Wörter begrenzt werden, man kann sie

gleich gut variieren. Zum Angebot stehen unterschiedliche Varianten der Wörter „Danke!“

und „Bitte!“, z. B.: „Dankeschön!“, „Danke sehr!“, „Vielen Dank!“, „Bitteschön!“, „Bitte sehr!“, die die Schüler mit einer entsprechenden Intonation aussprechen sollten, oder wir können die Übung auch um andere Phrasen erweitert, wie „Gerne!“, „Gern geschehen!“,

„Keine Ursache!“ usw.

Thema 6 : Die Rolle der nationalen Standards in der Unterrichtsplanung

Zielstellung: Aufgaben und Übungen zum Schreiben erkennen

Verlauf: Erfahrungen über Fertigkeit Schreiben wird ausgetauscht GER

1. Einleitung

2. Fertigkeit Schreiben

1. Einleitung

Niveau	Schreiben als Sprachkönnen
A1	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.
A2	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken
B1	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.
B2	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Definition

Schreiben ist eine elementare Kulturtechnik und gehört zu den Grundfertigkeiten. Beim Schreiben wird Sprache in graphischen Zeichen ausgedrückt. Das Schreiben dient dazu, Sachverhalte, Meinungen, Gedanken, Gefühl usw. schriftlich festzuhalten. Dabei ist der Kommunikationspartner nicht präsent und oft auch nicht bekannt. Für den Fremdsprachenunterricht ist Schreiben eine wichtige Kontaktmöglichkeit zu einer fremden Struktur. (Heyd 1997: 181).

Schreiben im DaF-Unterricht

Das Schreiben hat im DaF-Unterricht verschiedene Funktionen (Heyd 1997: 181): Zielfertigkeit: Der Lerner soll dazu befähigt werden, wissenswerte Informationen an einen Kommunikationspartner (Leser) weiterzugeben und dabei die in der Fremdsprache und Fremdkultur üblichen Konventionen zu beachten. **Zu den geschriebenen Texten gehören:** Zeitungsartikel, Prosatexte, Anzeigen, Speisekarten, Einkaufszettel, Einladungen, Veranstaltungsprogramme, Formulare, Fragebögen, Briefe, Text-Chats und SMS-Nachrichten.

Unterstützung des Spracherwerbsprozesses (Sprachlernens):

Lehrwerke (das Lehrbuch, das Arbeitsbuch, das Lehrerhandbuch) und seine weitere Komponente, Lernmaterialien, Übung und Festigung von Wortschatz und Grammatik, Abschreiben und Bearbeiten von Texten, schriftliche Fixierung wesentlicher Informationen u.a.

Im DaF-Unterricht gibt es zwei verschiedenen Schreibaktivitäten:

Schreiben als Ziel: z.B., wenn man einen Brief schreibt, ist das Ziel der Handlung ein Brief, den man jemanden schicken möchte. Schreiben als Mittel für einen Zweck: z.B. bei schriftlichen Grammatikübungen wird eine bestimmte Struktur geübt. Schreiben dient als Mittel zum Zweck, wenn z.B. eine schriftliche Grammatikübung zur Festigung von Grammatikformen dient oder wenn ein bestimmter Wortschatz geübt wird. Bei der Durchführung einer Aufgabe sind Routinen von großer Bedeutung. Nach der Aufgabe folgt die Rückmeldung und Selbstevaluation.

2. Fertigkeit Schreiben

Grammatik oder Wortschatz? Sprechen oder Schreiben? ... Jedesmal ein Dilemma! Immer die Frage, was wichtiger ist. Aber wie immer keine eindeutige Antwort. Ich habe ein paar Leute danach gefragt und es war für mich nicht überraschend, dass die meisten das Sprechen als wichtiger (ein)geschätzt haben. Bei der ersten Arbeit war es wieder Wortschatz und trotzdem habe ich mir das Thema Grammatik ausgewählt, weil ich vielleicht beweisen wollte, dass beide genauso bedeutend sind. Ich bin zwar ein Extremist, aber trotzdem weiss ich, dass beide Fertigkeiten wichtig sind und eine ohne andere ziemlich schwierig existieren würden. Klar, dass die „Sprechen-Anhänger“ behaupten, dass wenn man in ein fremdes Land kommt, braucht man vor allem, sich sprachlich zu verständigen. Dieselbe Meinung vertreten die „Wortschatz-Anhänger“, für die wieder Grammatik eine geringe Rolle spielt. Also wir können damit einverstanden sein, dass wenn man nach dem Weg fragen will, braucht man nur eine Phrase zu kennen und benötigt dazu keinen Zettel und keinen Bleistift. Aber den Schülern, die Deutsch lernen (wollen) reicht das Sprechen oder Wortschatz nicht. Nicht nur die Gründe, warum Schreiben, habe ich in einigen Büchern gesucht. Die Fertigkeit Schreiben wird am meisten diskutiert, aber in den Lehrwerken auch oft vergessen. Hören und Sprechen spielen dagegen eine wichtige Rolle. Und das nicht nur für die Schüler, die sich in einer fremden Stadt auf der Straße sehen, sondern auch für die Lehrer. Aber von den hängt es vor allem ab, welche Stellung die Schüler zum Schreiben einnehmen. Eine Studie zeigt einige der Gründen, die hinter der ablehnenden Haltung dem Schreiben gegenüber stehen:

kommunikativer Sprachunterricht verlangt v.a. Fähigkeiten im Sprechen und verstehenden Hören

Schreiben ist nur für Spezialisten wichtig

es fehlen geeignete Übungsmaterialien für die Entwicklung des Schreibens

Schreiben ist Zeitvergeudung

Schreiben kann weitgehend selbständig erlernt werden (R. Bohn 1987, 233)

Mit der Zuwendung zum mündlichen Sprachgebrauch und zu den rezeptiven

Fertigkeiten im Zuge der kommunikativen Wende verlor das Schreiben im Fremdsprachenunterricht seine dominierende Stellung. Seit der 80er Jahren erfuhr es wieder eine Aufwertung und vermehrte Aufmerksamkeit aus fachdidaktischer Sicht, nicht zuletzt unter dem Einfluss veränderter gesellschaftlicher Kommunikationsbedürfnisse und der Entwicklung neuer Kommunikationsmedien wie E-Mail, Fax und Internet. In der Unterrichtspraxis besteht allerdings immer noch eine gewisse Ungleichwertigkeit der Fertigkeiten. Dem Schreiben wird v.a. zur Festigung und Überprüfung sprachlicher Kenntnisse (z.B. Wortschatz, Grammatik) ein hoher Stellenwert zugesprochen. Das Schreiben genießt also weiterhin mehr den Status einer Mittlerfertigkeit als einer Zielfertigkeit. Aus neurophysiologischen Forschungen ist bekannt, dass die Sprechfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – miteinander eng verbunden sind und sich gegenseitig unterstützen. Deshalb ist es wünschenswert, dass die Entwicklung der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht zweigleisig (auf zwei Ebenen) stattfindet. Die erste Ebene ist die der Beteiligung an der Einübung, Unterstützung, Vorbereitung, Begleitung, Auswertung der anderen Fertigkeiten und Teilkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Grammatik, Wortschatz, Aussprache). Die zweite Ebene ist die des Schreibens bzw. der Entwicklung der Schreibkompetenz selbst. Schreiben kann also als Ziel (Schreiben ist das Ziel: z.B. Brief) oder Mittlerfertigkeit (Schreiben ist nur Mittel für einen anderen Zweck: z.B. schriftliche Grammatikübung) gesehen werden. Wenn wir die Funktion des Schreibens als Zielfertigkeit in der Alltagskommunikation betrachten, so geht es allgemein formuliert darum, den Lernen dazu zu befähigen, Inhalte schriftlich zu fixieren, Informationen (adressatengerecht und verständlich) an Kommunikationspartner zu vermitteln, Texte zu strukturieren und Inhalte zu verknüpfen, die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel einzusetzen, textsortenspezifische Merkmale zu beachten und Schreibkonventionen der Zielkultur zu berücksichtigen. Durch Schreiben werden Gedanken und Gefühle des Schreibers, seine Überlegungen zur Art der Textgestaltung und zur gedankengerechten Formgebung materialisiert – mit Hilfe

von Buchstaben, Stift, Papier bzw. Schreibmaschine oder Computer vergegenständlicht und fixiert. Der Schreibaufwand verursacht und ermöglicht Verzögerung des Ausdrucks. Aus der erzwungenen Verlangsamung der Gedankengänge ergibt sich die Möglichkeit der Präzisierung. Beim Schreiben kommen spezifische sinnliche und geistige Aktivitäten zur Geltung, es werden mehrere Sinneskanäle und Sprachverarbeitungsmechanismen aktiviert (Sehen, Hören, Sprechmotorik – innerliche Artikulation, Motorik, Denken).

Es wird zwischen Modellen unterschieden, in denen Schreiben als Problemlösen, als Reflektieren, als Handeln und als Lernen erscheint.

1. Schreiben als Problemlösen besteht aus folgenden Teilprozessen: Bereitstellen des Materials; Anordnen des Materials; sprachliche Realisierung; Überarbeitung; kommunikationsbezogene Reflexion

2. Im Schreiben als Reflektieren treten zu den bereits genannten Ebenen des Schreibens als Problemlösen folgende Strategien hinzu: Planen (bewerten der Problemsituation, Bestimmen der Vorgehensweise, Einschätzen des eigenen Handlungsmöglichkeiten); Überwachen (Beobachten, Kontrollieren und Evaluieren der Vorgehensweise und Zielorientierung); Steuern (Optimierung der Konzentration und Motivation)

3. Im Modell des Schreibens als Handeln werden drei Handlungsebenen unterschieden: mentale Handlung; sprachliche Handlung; aktionale Handlung. Es werden Kommunikationskontext und Situationskontext betont. Zentrale Rolle in diesem Modell spielt das Formulieren, und zwar auf den Stufen von: Prätext, Text, Revisionen.

4. Im Modell des Schreibens als Lernen wird der Schreibprozess als ein die Gesamtpersönlichkeit des Schreibenden erfassender Lernprozess definiert. Folgende Faktoren werden akzentuiert: Eigenaktivität, Konstruktivität, individueller Zugang, selbstbestimmtes Handeln; Aus- und Umbau bereits vorhandenen Muster, Strategien und Fähigkeiten ; Verknüpfung der Kognition und der Emotionalität; Rückgang der Produktorientierung und Regelsteuerung zugunsten des Sich-Erkundens und Sich Ausdrückens, des Spielens mit Sprache,

des Erlebens der Schreibwirkungen; Aufgabe des linearen Handlungsverlaufs mit fester Abfolge von Stufen und Stadien zugunsten einer mannigfaltigen Kombination von kognitiven, emotionalen, kommunikativen und reflexiven Phasen



Was kannst du schon und wo hast du noch Übungsbedarf?

1. Ergänze bei folgenden Wörtern den bestimmten Artikel.

_____ Hündchen, _____ Belastbarkeit, _____ Männlein, _____ Überlegung,
 _____ Wohnzimmertisch, _____ Klavierhocker, _____ Fernsehgerät,
 _____ Telefonanlage, _____ Briefzustellung, _____ Abstellkammerchen,
 _____ Fußballmannschaft, _____ Akkuschrauber

von 12 Punkten

2. Ergänze den fehlenden bestimmten Artikel und das in Klammern stehende Adjektiv im Singular in der grammatisch passenden Form.

- a) Die Augen _____ (*klein*) Mädchens leuchten.
- b) Sie schickt _____ (*einsam*) Frau eine Karte.
- c) Er läuft _____ (*verdächtig*) Mann hinterher.
- d) Die Hände _____ (*wütend*) Jungen ballen sich zu Fäusten.
- e) Sie liest _____ (*umfangreich*) Bedienungsanleitung.
- f) Er fragt nach _____ (*neu*) Sekretärin.
- g) _____ (*ängstlich*) Kätzchen flieht unter den Schrank.
- h) Er findet _____ (*mollige*) Sekretärin attraktiv.

von 8 Punkten

3. Ergänze die in Klammern stehenden Possessivpronomen und Adjektive in der grammatisch passenden Form.

- a) _____ (*mein/klein*) Schwester zieht nach Berlin.
- b) Der Reißverschluss _____ (*dein/blau*) Jacke ist kaputt.
- c) Ich überreiche _____ (*sein/erfreut*) Mutter das Geschenk.
- d) Ich benutze _____ (*dein/alt*) Handy.
- e) Er findet _____ (*ihr/golden*) Kette am Boden.
- f) _____ (*unser/neu*) Sonnenschirm ist schon kaputt.
- g) Die Augen _____ (*dein/jünger*) Tochter sind braun.
- h) Ich habe _____ (*sein/neugierig*) Tante eine Lügenschicht aufgetischt.

von 8 Punkten

Thema 7: Lehrziele des Unterrichts in der Unterrichtsplanung

1. Lern-Lehrziele – Änderung eines Paradigmas

Motto: „Lernziele sind die Ziele, die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer Menschen intendieren“ [DOYÉ, 1995a S. 161] Bis zur Curriculumreform der späten 60-er bzw. der 70-er Jahre wurde in der didaktischen Diskussion Westeuropas und der Vereinigten Staaten fast ausschließlich von Lehrzielen gesprochen. Damit wurde selbstverständlich die Funktion und Tätigkeit der Lehrenden im Unterrichtsprozess betont. In den 70-er Jahren wurde verstärkt die Schülerzentrierung in den Vordergrund gebracht. Wenn bis in den 70-er Jahren im Lehrplan der Lehrer die Hauptrolle spielte, hat sich die Situation stark geändert, durch die lernerorientierten Lehrpläne und dem modernen Unterricht. Daher wurden lernzielorientierte Lehrpläne entwickelt, denen der lernzielorientierte Unterricht entsprechen sollte. Schüler wurden also zu eigenständigen Mitgestalter des Lernprozesses erst in Folge der Curriculumdebatte der 70-er Jahre. Demzufolge wurden dann die Ziele für das Unterrichtsgeschehen nach der Mehrheit der Akteure ausgerichtet und als Lernziele formuliert². „Im Unterschied ... zur didaktischen Analyse, bei der sich die gesamte Planung an Lerninhalten orientiert, wird hier das Lernziel zum Fixpunkt aller das Unterrichtsgeschehen planenden und vorbereitenden Überlegungen und Maßnahmen“ [PETERSEN S. 114].

Laut PETERSEN charakterisieren folgende fünf Elemente ein Lernziel: *f* „Ein Lernziel bezeichnet von außen gesetzten Zielen. *f* Ein Lernziel bezeichnet ein Verhalten. *f* Ein Lernziel bezeichnet das Verhalten von Lernenden. *f* Ein Lernziel bezeichnet ein erwünschtes und in der Vorstellung vorweggenommenes Verhalten. *f* Ein Lernziel bezeichnet die möglichst eindeutige Beschreibung von Verhalten.“ [S. 114f.] Die Verbindung zwischen den vier Elementen – Ziele, Methoden, Inhalten und Evaluation – im Lehrplan³ oder Curriculum⁴ kann wie folgt visualisiert werden:

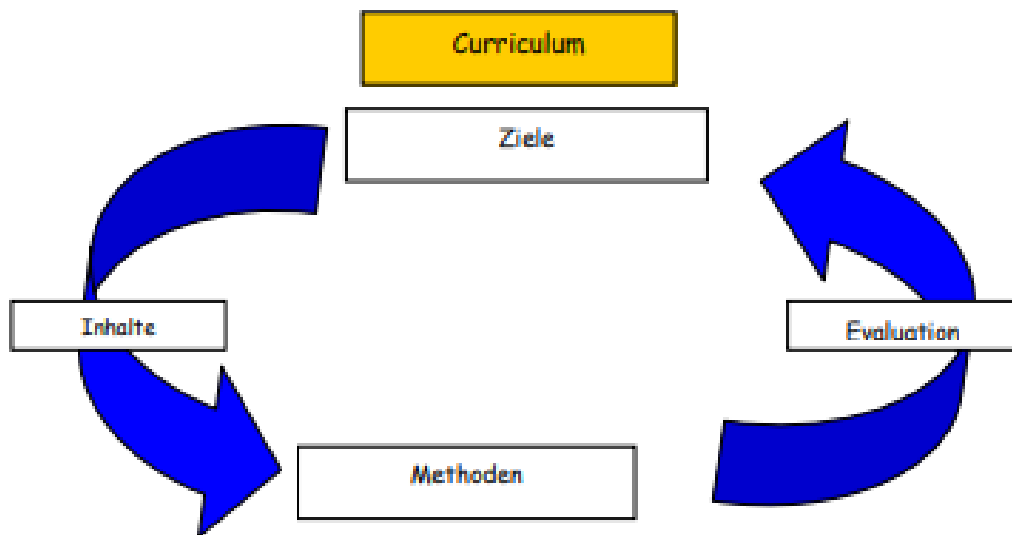


Abbildung Nr. 1. Aufbau des Curriculums

Wenn wir aber über den konkreten Unterricht nachdenken, kann die intrinsische Verbindung zwischen Ziele, Methoden und Inhalte folgendermaßen veranschaulicht werden:

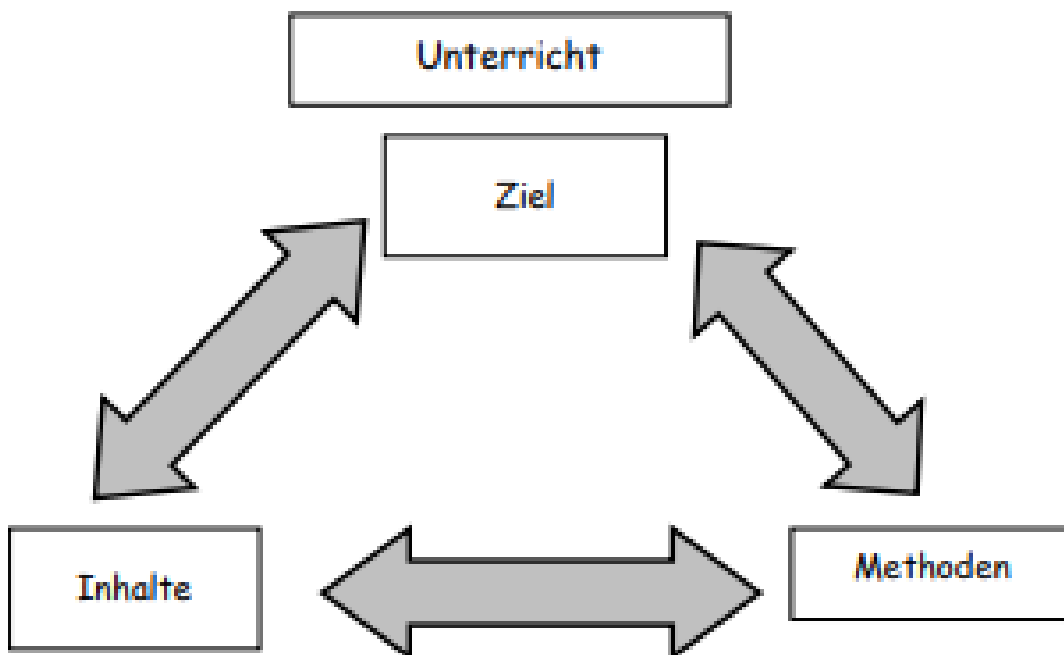


Abbildung Nr. 2. Verbindung zwischen den Elementen der Unterrichtsplanung

Die Lernziele bestimmen das, was der Schüler nach dem Unterricht zusätzlich wissen sollte und werden von den Unterrichtsmethoden unterstützt; die

Zielerreichung ist „auf die Inhalte angewiesen, die die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen“ [LEHNER S.117] In der Unterrichtspraxis existieren beide Perspektiven nebeneinander: Die Perspektive des Lehrenden, der seine Lehrziele während der Unterrichtsplanung zuhause formuliert, und die Perspektive der Schüler, für welche die Lernziele formuliert werden. Eigentlich kann man als Anfänger ziemlich einfach unter Lernziele (was die Lerner lernen sollen) und Lehrziele (was die Lehrkraft unterrichten will) unterscheiden. Da es im modernen Unterricht⁵ die Rede von der Zentrierung auf den Schüler ist, hat der Lehrer eine neue Rolle im Unterricht: er ist zum Partner im Unterricht, mehr zum Regisseur als Hauptakteur (besonders im Fremdsprachenunterricht) geworden⁶ . Seit den 90-er Jahren benutzen wir auch im rumänischen Schulsystem Lernziele statt Lehrziele.

Das Aufstellen von Lernzielen gehört zur Planung eines zielorientierten [MAGER, 1977] Unterrichts und ist Aufgabe der Unterrichtenden. Diese formulieren zunächst als Lehrziele, welches Wissen und welche Fertigkeiten sie gern gelernt haben möchten.

Lehrziele werden erst zu Lernzielen, wenn sie von den Lernenden übernommen und „metabolisiert“ werden. Lernziele können unseres Erachtens unterschiedliche Funktionen erfüllen:

- Lernziele begrenzen Inhalte;
- Lernziele zeigen an, wie unterschiedlich ein Thema in verschiedenen Klassen/Gruppen ausarbeitet werden kann;
- Lernziele unterstützen den Lehrer bei täglichen der Unterrichtsplanung;
- Lernziele beschreiben den Lernvorgang (Tätigkeit des Schülers), nicht den Lehrvorgang (Tätigkeit des Lehrers);
- Lernziele können als Lernhilfen für Tests oder andere Evaluationsformen gesehen werden;
- Richtig formulierte Lernziele fördern die Motivation und den Lernerfolg der Lerner;
- Lernziele dienen als Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung.

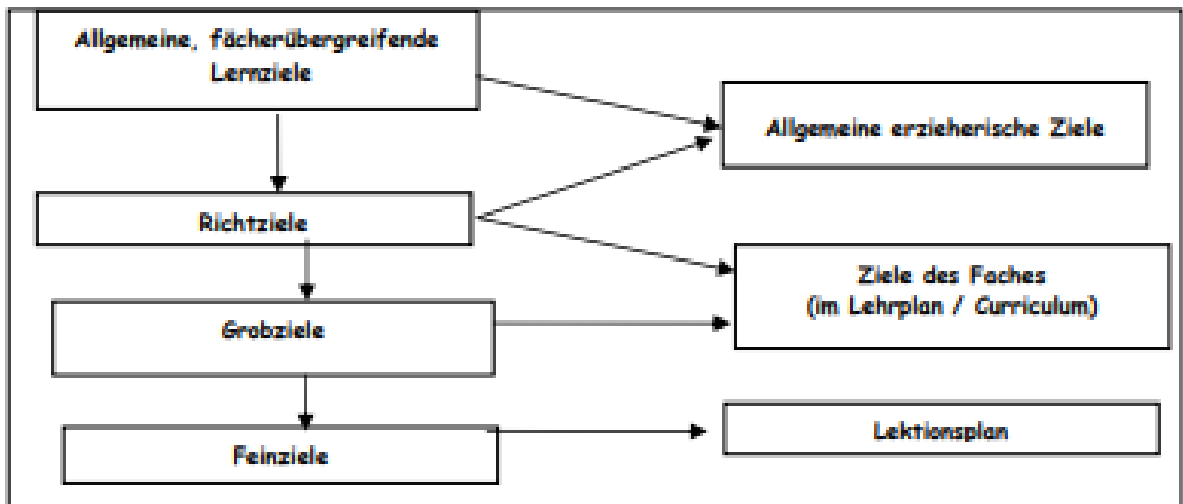


Abbildung Nr. 3. Bezug der Lernziele zum Lehrplan und Unterricht

Die Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik der letzten 20 Jahre legen den Akzent auf die Tätigkeit des Lerners und nicht auf die des Lehrers. Im Groben wird in den Erziehungswissenschaften unter folgende Klassifikationen von Lernzielen unterschieden.: Die richtige Formulierung der Lernziele hat in erster Linie die Rolle, dem Lehrer im Unterrichtsverlauf zu jederzeit Klarheit zu verschaffen über das, was er im Unterricht verfolgen möchte. Besonders wichtig für diese Planung und Durchsichtigkeit der Unterrichtsziele ist es, die Lernziele mit den Unterrichtsphasen und Aktionen, zu verwechseln oder zu substituieren. Die Operationalisierung kann in diesem Fall sehr gut helfen.

2. Klassifikation von Lernzielen

2.1. Klassifikation nach dem Abstraktionsprinzip - Präzisierung der Lernzielformulierung

Allgemeine, fächerübergreifende Lernziele enthalten gesellschaftlich-ideologische Aussagen, allgemeinpädagogische und –didaktische Formulierungen. Anders formuliert, enthalten die fächerübergreifenden Lernziele die allgemeinen Lernziele einer bestimmten Stufe (Grundschule, Gymnasium, Lyzeum). Richtziele sind die allgemeinen fachbezogenen Lernziele. Sie besitzen den geringsten Grad an Eindeutigkeit. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts enthalten sie Aussagen über

- die Bedeutung von Landeskunde, Literatur und Grammatik für des Fremdsprachenlernen;
- die Gewichtung vom Sprachsystem (Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Orthografie) im Erlernen der Fremdsprache
- die Gewichtung der Fertigkeiten und deren Stelle im Erlernen der Fremdsprache
- die Gestaltung sprachlicher Rollen. Richtziele verweisen nur auf den Bereich der angestrebten Veränderungen: kognitive, motorische, affektive Ziele
Grobziele weisen einen mittleren Grad an Eindeutigkeit auf und lassen eine breite Palette von Alternativen offen. Grobziele erscheinen nur im Lektionsplan, da sie von der Klasse abhängig sind. Wenn wir über Grobziele im Fremdsprachenunterricht sprechen, müssen wir die speziellen, fachbezogenen Lernziele in Betracht ziehen. Es sind Aussagen über
 - die Entwicklung einzelner Fertigungsbereiche
 - die Abfolge von Grammatikpensum in bestimmten Lernjahren
 - den Einsatz bestimmter Textsorten
- die Realisierung von Sprechabsichten. Bsp.: Eine Bewerbung für eine Pharmafabrik angemessen entwerfen. Grobziele werden handlungsnah formuliert, jedoch ohne genaue Beschreibung nachprüfbarer Kriterien, wann sie erreicht wurden.

Feinziele stellen eine sehr präzise Lernzielformulierung dar. Sie beziehen sich auf einzelne Unterrichtsabschnitte und können daher als sequenzenbezogene Lernziele betrachtet werden. Weil das Ziel eindeutig formuliert wird (Aufgabenstellung für die betreffende Unterrichtsstunde), sollen die Feinziele im Lehrplan nicht vorkommen, da sie vom Unterricht selbst in konkreten Klassen (Lehrstoff einer Unterrichtseinheit / -stunde) abhängig sind. Diese Feinziele erscheinen daher nur im Lektionsplan, da das Ziel eindeutig vorgegeben wird. Bsp.: Am Ende der Stunde können die Schüler mit Hilfe der erlernten Wörter den Weg beschreiben. Feinziele geben eine genaue Beschreibung der erwünschten

Veränderung. Man spricht auch von operationalisierten Lernzielen, da konkrete Operationen zur Zielerreichung angegeben sind.

Teilziele bilden einen wesentlichen Faktor der Strukturierung des Wissens oder Lernprozesses im konkreten Unterricht. Fragen und Impulse gehören zur Struktur des Unterrichts. Erst auf Fragen erfasst der Schüler Informationen als Hilfe zur Neustrukturierung, zum Weiterführen des Denkprozesses, zum Füllen von Lücken. Die Aufmerksamkeit der Lerner sollte behutsam daraufhin geschult werden, am Problem zu bleiben und nicht vor der Lösung aufzugeben. Die Ergebnisse sollen dann übersichtlich, geordnet dargestellt werden, entweder als Tafelskizze oder in schriftlicher Formulierung. Diese Teilziele kommen im Lehrplan nicht vor, sollten aber mindestens in den ersten Dienstjahren im Lektionsplan für jede Unterrichtsphase formuliert werden.

Hoher Abstraktionsgrad	Richtziele	Vieldeutig, viele alternative Interpretationen zugelassen
↓	Grobziele	Konkreter gehalten, sodass wenig alternative Interpretationen zugelassen sind
Niedriger Abstraktionsgrad	Feinziele	Eindeutige Bestimmung des gewünschten Schülerverhaltens

Abstraktionsgrad der Lernziele

Formulierung von Lernzielen

Wenn man nicht genau weiß, wohin man will,

landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte. R. F. Mager

Warum sollte man Lernziele formulieren?

1. Man kann einfacher unterrichten, da der Lehrer weiß, was er zu lehren hat;
2. Die Schüler wissen, was sie zu lernen haben;

3. Die Leistungsmessung ist leichter, da Ziele zu Kriterien der Leistungsmessung und -bewertung werden

Mit dem Formulieren von konkreten Lernzielen werden die Absichten der Lehrkraft genau umschrieben und der Unterricht wird fokussiert.

„ Die Anzahl der Lernziele pro Lektion sind den Schülern und Schülerinnen sowie den Rahmenbedingungen anzupassen.

„ Es ist immer wieder zu überprüfen, dass auch höhere LZ-Stufen im Unterricht vorkommen

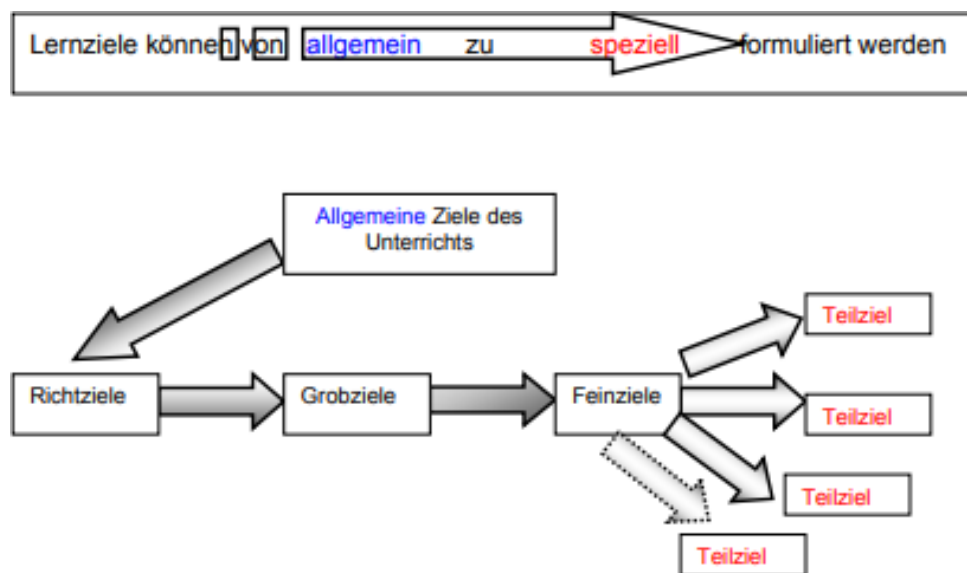


Abbildung Nr. 6. Formulierung von Lernzielen

Wozu sollen Lernziele formulieren werden?

Lernziele sind ein wirksames Instrument zur Gestaltung von guter Lehre:

f sie bilden den „roten Faden“ einer Lektion / Unterrichteinheit,

f schaffen Transparenz,

f ermöglichen eine Qualitätskontrolle des Lernens,

f erhöhen das Selbstvertrauen der Lernenden,

f steigern die Lernleistungen der Lerner. Wie kann man funktionierende Lernziele formulieren?

Ein wirksames Lernziel fördert das Lernen der Studierenden. Dazu muss es folgende Kriterien erfüllen:

1. Das Lernziel ist nach bestimmten Regeln formuliert;
2. Das Lernziel ist für die betreffende Zielgruppe herausfordernd und gleichzeitig realistisch;
3. Das Lernziel wird den Lernenden erläutert.

Formulierungsregeln

Wirksame Lernziele

f enthalten eine Inhalts- und eine Handlungskomponente,

f sind klar und präzise,

f sind möglichst konkret und

f sind aus der Perspektive der Lerner formuliert.

Lernziele überprüfen

Um den Lernfortschritt der Lerner mitzuverfolgen und die Resultate wenn nötig in den Unterricht einzubeziehen, müssen Lehrende hin und wieder ihren Unterricht formativ evaluieren. „Formativ“ bedeutet einerseits, den Lernerfolg zu messen, ohne ihn zu zensieren und andererseits, daraus die nötigen Konsequenzen zu ziehen. Dies gilt für Lehrende wie auch für Studierende.

Wie wirken Lernziele?

Lernziele haben eine nachweislich positive Wirkung auf den Lernfortschritt der Studierenden, wenn sie

f gut formuliert sind,

f den Lernern erläutert werden,

f sich auf adressatengerechtem Niveau befinden,

f mit den Inhalten und Methoden der Lektion kompatibel sind und

f formativ evaluiert werden. Folgende Grundsätze können bei der Formulierung von Lernzielen hilfreich sein:

f Unterrichtsziele sollen nicht dem Zufall und der Beliebigkeit überlassen werden.

f Ein Endzustand ist leichter zu formulieren, wenn der Satz wie folgt beginnt :
„Am Ende der Stunde soll der Schüler/Lernende... können/ in der Lage sein “

f Für die Beschreibung der Lernziele sollten Verben verwendet werden, die eindeutig beschreiben, welches Verhalten die Lernenden zeigen müssen.

f Bei der Lernzielformulierung sollen Verben verwendet werden, die vom Intensitätsniveau ausgehend auf die eigenen Lernenden zugeschnitten sind. Im Falle von Parallelklassen sollten diese Abhängig von jeder Klasse formuliert werden.

f Es ist nicht nötig, für jeden noch so kleinen Lernschritt ein Ziel zu formulieren. Für jede Unterrichtsphase, besonders als Junglehrer!, schon.... In der Regel reichen für eine Unterrichtsstunde 4 - 5 Feinziele, die aber durch Teilziele (pro Unterrichtsphase) unterstützt werden.

Liste von Verben für die Lernzielformulierung

1. Kenntnisse/ Wissen – etwas auswendig können / Reproduktion des Gelernten, methodisches Wissen, abstraktes Wissen: wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen, auswendig können, aufschreiben, messen, darstellen, zeigen ...

2. Verstehen / Umformung des Gelernten (übersetzen, interpretieren): erklären, beschreiben, erläutern, zusammenfassen, verstehen, deuten interpretieren, nachschlagen, verdeutlichen, übersetzen, begründen ...

3. Anwenden / Gelerntes auf neue Situationen übertragen: ableiten, vergleichen, unterscheiden, übertragen, bestimmen, zuordnen (einordnen), berechnen, (ausführen), erstellen, entwickeln, abschätzen, ...

4. Analyse / Zerlegen von Inhalten: Analyse von Elementen, Analyse von Beziehungen, Analyse von Ordnungsgesichtspunkten analysieren, gliedern, zerlegen, entwerfen, kombinieren, beschreiben (richtig und vollständig), entnehmen, untersuchen, nachweisen, ableiten, aufdecken, zuordnen, trennen, identifizieren, gegenüberstellen, vergleichen,

5. Synthese / die Kombination von Elementen und Beziehungen zu neuen Inhalten: Individuelle Kommunikation, Erstellen eines Plans, Erstellen eines Systems

abstrakter Beziehungen Entwerfen, entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen, planen, erarbeiten, aufbauen, definieren, aufstellen, formulieren, anordnen, ...

6. Bewertung / Gesamtheit von Vergleichs-, Kontroll- und Bewertungsoperationen: Bewertung nach innerer Evidenz (logische/schlüssige Kriterien), Bewertung nach äußerer Evidenz (tatsachengetreue Kriterien), Bewerten, (be)messen, entscheiden, auswählen, beurteilen, Schlüsse ziehen, ...

Thema 8: Bekanntschaft mit der modernen Methode und die Bestimmung der Schwierigkeiten bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und deren Analyse

Die Rolle der Lehrenden

Zielstellung: Die Kompetenz der Teilnehmer entwickeln, die Rolle der Lehrenden erkennen

Verlauf: Teilen Sie sich in vier Gruppen auf! Spielen Sie die folgenden Begriffe/Sätze! Die anderen Gruppen müssen raten, welchen Begriff/Satz Sie spielen. Die Rolle der Lehrenden dabei erkennen.

1. Einleitung

2. Die Rolle der Lehrenden

1. Einleitung

Die Rolle des Lehrenden verschiebt sich mit zunehmender Selbstständigkeit der Lernenden vom aktiven Unterrichtsleiter bis hin zu einer eher passiven, teilnehmenden Beraterrolle (dazu z. B. Nancy 1994, Steinig 1989). Sowohl im lehrerzentrierten als auch im lernerorientierten Unterricht ist zur Binnendifferenzierung eine genaue Beobachtung der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses notwendig. Die Rolle des Lehrenden ist also auch die eines Beobachters (dazu z. B. Fuhr/Kayser 1979: 65 ff). Je nach Grad der Selbstständigkeit der Lernenden kann auch diese Funktion durch Selbstevaluation entlastet werden (dazu z. B. Piepho 1999). Im Idealfall wären dann auch keine Leistungskontrollen mehr erforderlich. Analyse der Lernenden In den letzten

Jahren sind zahlreiche Arbeiten zu Lerntypen und Lernstrategien entstanden, die auch Fragenkataloge anbieten, anhand derer Lernende und Lehrende evaluieren können, ob Progression vorhanden ist, welche individuellen Lernvoraussetzungen und -strategien die einzelnen Lernenden mitbringen (dazu Piepho 1999). Lernende im DaZ- Unterricht unterscheiden sich in folgenden Merkmalen: - in Interesse und Motivation, sowohl in Bezug auf einzelne Themen als auch auf die Teilnahme am Unterricht allgemein (Adaption) - durch unterschiedliche Lernbiografien - dadurch, wie viel Zeit und Energie sie investieren wollen - in Lern- und Wahrnehmungstypen (zum Beispiel: auditiver, visueller, haptischer Typ) - in ihren Lernstrategien - im Sprachstand - im Sprachvermögen in der Muttersprache - in ihren kognitiven Fähigkeiten - durch die Größe der Unterschiede des Sprachsystems ihrer Muttersprache zur Zielsprache Deutsch - Dadurch, ob sie es gewohnt sind zu lernen. - Dadurch, ob sie Erfahrungen im Sprachenlernen haben. - in ihrer Kooperationsfähigkeit und –bereitschaft (Kilian 1995) Idealerweise sollten die Lehrenden die individuellen Voraussetzungen aller Lernenden in der Gruppe nach diesen Kriterien beschreiben können. Im eher lehrerzentrierten Unterricht stellt dann die Lehrperson auf diese Analyse aufbauend individuelle Lernpläne für die Teilnehmenden zusammen und diskutiert sie mit ihnen. Oder man beschreibt zunächst das Ziel oder die Anforderungen, dann plant man die erforderlichen Übungen zur Vorbereitung auf die Aufgabe (Rückwärtsplanung). Es kann lernförderlich sein, Situationen zu erzeugen, die die Lernenden dazu bringen, eine Struktur, die sie erwerben sollen, zunächst einmal zu gebrauchen. Erst daran anschließend reflektiert oder analysiert man, wie diese Struktur gebildet wird (vorwegnehmender Gebrauch).

Soll der Unterricht jedoch die Autonomie der Lernenden fördern, ist es das Ziel, die größtmögliche Selbst-Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten, Vorlieben und Lernwege zu erreichen. Dementsprechend geht das Engagement bei der Entwicklung von Lernplänen dann mehr von den Lernenden selber aus. Die Lehrenden können mit verschiedenen

Übungen (offen, geschlossen, rezeptiv, produktiv, reproduktiv) und Aufgaben (inhaltsbezogen) den Unterricht steuern.

2. Die Rolle der Lehrenden

Die Rolle des Lehrenden verschiebt sich mit zunehmender Selbstständigkeit der Lernenden vom aktiven Unterrichtsleiter bis hin zu einer eher passiven, teilnehmenden Beraterrolle (dazu z. B. Narcy 1994, Steinig 1989). Sowohl im lehrerzentrierten als auch im lernerorientierten Unterricht ist zur Binnendifferenzierung eine genaue Beobachtung der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses notwendig. Die Rolle des Lehrenden ist also auch die eines Beobachters (dazu z. B. Fuhr/Kayser 1979: 65 ff). Je nach Grad der Selbstständigkeit der Lernenden kann auch diese Funktion durch Selbstevaluation entlastet werden (dazu z. B. Piepho 1999). Im Idealfall wären dann auch keine Leistungskontrollen mehr erforderlich. Analyse der Lernenden In den letzten Jahren sind zahlreiche Arbeiten zu Lerntypen und Lernstrategien entstanden, die auch Fragenkataloge anbieten, anhand derer Lernende und Lehrende evaluieren können, welche individuellen Lernvoraussetzungen und -strategien die einzelnen Lernenden mitbringen (dazu Piepho 1999). Lernende im DaZ- Unterricht unterscheiden sich in folgenden Merkmalen:

- in Interesse und Motivation, sowohl in Bezug auf einzelne Themen als auch auf die Teilnahme am Unterricht allgemein
- durch unterschiedliche Lernbiografien
- dadurch, wie viel Zeit und Energie sie investieren wollen
- in Lern- und Wahrnehmungstypen (zum Beispiel: auditiver, visueller, haptischer Typ)
- in ihren Lernstrategien
- im Sprachstand
- im Sprachvermögen in der Muttersprache
- in ihren kognitiven Fähigkeiten
- durch die Größe der Unterschiede des Sprachsystems ihrer Muttersprache zur Zielsprache Deutsch

- Dadurch, ob sie es gewohnt sind zu lernen.
- Dadurch, ob sie Erfahrungen im Sprachenlernen haben.
- in ihrer Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (Kilian 1995) Idealerweise

sollten die Lehrenden die individuellen Voraussetzungen aller Lernenden in der Gruppe nach diesen Kriterien beschreiben können. Im eher lehrerzentrierten Unterricht stellt dann die Lehrperson auf diese Analyse aufbauend individuelle Lernpläne für die Teilnehmenden zusammen und diskutiert sie mit ihnen. Soll der Unterricht jedoch die Autonomie der Lernenden fördern, ist es das Ziel, die größtmögliche Selbst-Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten, Vorlieben und Lernwege zu erreichen. Dementsprechend geht das Engagement bei der Entwicklung von Lernplänen dann mehr von den Lernenden selber aus.

Im binnendifferenzierenden Unterricht beobachten die Lehrenden außerdem ihr eigenes Lehrverhalten und stimmen es bewusst auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ab (Preuß 1976: 156ff). Dazu ist ein reichhaltiges Repertoire an Methoden notwendig, die auch spontan und kreativ eingesetzt werden sollten. Lernwege, die hinter Aufgabenstellungen verborgen sind, müssen transparent gemacht werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, welchen Lernweg sie wählen wollen. Lernende können auch Aufgaben selbst abändern oder sich andere ausdenken. Voraussetzung dafür ist ein offenes Zusammenarbeiten zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Kooperative Arbeitsformen können in DaZ-Kursen nicht bei allen Kursteilnehmenden als bekannt vorausgesetzt werden, sodass die Lehrenden zunächst viel Verantwortung in der Rolle von Organisatoren des Lernens übernehmen.

Motivierung und Steuerung der Schüler

Motivation heißt Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o.Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen (Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim 2003, Bayern [CD-ROM]). Diese Definition können wir ohne Weiteres im schulischen Alltag

anwenden, wo jeder Lehrende seine Schüler zum Handeln anregen soll, indem er sie mit Hilfe von verschiedenen Techniken oder Medien beeinflusst und steuert. Dabei muss er auch den Unterschied zwischen dem erkennen, was seine Schüler wollen und dem, was sie können. Zu betonen ist auch, dass er die Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ nicht verwechselt. Das Erste wird nämlich im Laufe des gesellschaftlichen Lebens ausgebildet und ist als Kraft einzustufen, die unsere Persönlichkeit entwickelt, zum Antrieb bewegt und in bestimmten Situationen aktualisierbar ist.

Die Motivation ist, wenn wir sie mit dem Motiv vergleichen wollen, als die Lage zu verstehen, in der sich in einem gewissen Moment dieses Motiv befindet. Diese Lage kann anders Situation genannt werden. Es handelt sich also um die Relation zwischen dem Motiv und dieser Situation. Im Hinblick auf die beruflichen Tätigkeiten des Lehrers soll er sich die Frage stellen, wie er seinen Unterricht interessanter und aktivierender arrangieren kann. Einige Hinweise dazu können ihm die vorgeschlagenen Ebenen geben:

- inhaltliche Ebene – das Wecken der Motivation durch Einsatz wichtiger, interessanter und praxisbezogener Themen,
- didaktische Ebene – motivieren durch eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts (Phasen des Unterrichts berücksichtigen, verschiedene Sozialformen, Medieneinsatz),
- verhaltensmäßige Ebene – Motivation wecken durch Zeigen eines motivierenden Verhaltens.

Vester ist der Auffassung, dass dem Lernenden zu jedem Zeitpunkt Wert und Bedeutung des zu bearbeitenden Lernstoffes einsichtig sein müssen. Dies weckt nämlich seine Aufmerksamkeit, er wird zum Lernen motiviert, wobei sich sein Gehirn auf die Aufnahme neuen Stoffes vorbereitet und der Inhalt sinnvoller gespeichert wird. Es sind viele Motivationstechniken erfunden worden, wir werden uns jetzt aber eingehend mit einer von diesen befassen und die Merkmale des interaktiven Unterrichts nennen. Das Hauptziel der Interaktion besteht darin, dass die Lernenden untereinander kommunizieren und einen aktiven Beitrag zum

Lernprozess leisten, was gleichzeitig bedeutet, dass sie dank des positiven Klimas im Unterricht engagiert sind. Das entwickelt bei ihnen ein gewisses Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen und bewirkt, dass sie bereit sind, Risiken einzugehen. Der interaktive Unterricht bedeutet, dass möglichst viele oder auch alle Fertigkeiten zusammen geübt werden. Die Texte werden beispielsweise zuerst gehört oder gelesen, dann können sie entweder paarweise oder auch in Gruppen besprochen werden. Zum Schluss kann vorgeschlagen werden, dass diese Besprechung im Plenum stattfindet, wonach noch mündliche und/oder schriftliche Übungen zum früher Bearbeiteten gemacht werden. Interaktiver Unterricht bedeutet auch Einsatz verschiedener, dem Lehrer zur Verfügung stehender, meist visueller Medien, wie Computer oder Overheadprojektor. Diese Medien haben im Fremdsprachenunterricht verschiedene Funktionen: einerseits vermitteln sie die Kerninformationen, andererseits sind sie nur eine nicht unbedingt verbindliche Hilfe bei der Didaktisierung des Materials. Sie regen die Schüler zur aktiven Mitarbeit und Teilnahme am Unterricht an, fördern das Lernen und sind gute Vermittler von Informationen, wobei sie noch den Unterricht entlasten und dessen Vorbereitung sowie Durchführung erleichtern

Zur Interaktion zwischen den Lernenden zurückkehrend, können wir sie z. B. durch das Konzipieren des Unterrichts nach den Regeln der Partner- oder Gruppenarbeit fördern. Dabei hat aber der Unterrichtende andere Aufgaben als im klassischen Frontalunterricht zu erfüllen. Wie sie aussehen und wie die Organisation der Gruppenarbeit aussieht, versuchen wir in Punkten zu erörtern, um einen entsprechenden Überblick zu bekommen:

1. Die Bänke und Stühle können rechteckig, quadratisch, im Kreis, bzw. U-förmig gruppiert werden.
2. Die Gruppen können vom Lehrer gebildet werden, die Einteilung kann aber auch den Schülern überlassen werden oder durch das Zufallsprinzip erfolgen.
3. Die Gruppenwahl kann nach folgenden Kriterien ablaufen (ebd.:11): nach Geburtsmonat/Sternzeichen, nach Lieblingsfarbe, nach Augenfarbe oder auf Grund zusammengehörender Karten, z. B.: Persönlichkeiten (Amadeus | Mozart, Adam |

Mickiewicz, Friedrich | Schiller), standardisierte Ausdrücke (Bon | Voyage, Merry | Christmas, Guten | Morgen), Reihen (Rose | Nelke | Tulpe, Wohnung | Haus | Wohnblock), Zwei-Zeilen-Dialoge (Woher kommst du? | Aus Polen, Wie spät ist es? | Es ist 12.30.).

4. Der Lehrer soll sich darüber Gedanken machen, welche Übungen er vor, während und nach der Gruppenarbeit durchführen soll.

5. Der Lehrende soll eine positive Lernatmosphäre schaffen und seinen Schülern sinnvolle Aufgaben stellen, die die Übung kommunikativer Fertigkeiten und Zusammenarbeit fördern.

„Unterrichtsgespräch“: Ein Würfelspiel

Schwerpunkte: strukturierte Diskussion eines Themas anhand vorgegebenen Anregungen

Sozialform: *Kleingruppen*

Verlauf:

1. In Gruppen von 4 KT, nimmt jeder eine Spielfigur. In der Mitte liegt ein Spielfeld und daneben drei Stapel von thematisch zusammenhängenden Fragen. Die Farben oder Symbole auf dem Spielfeld entsprechen den Farben/Symbolen auf der Rückseite der Karten.

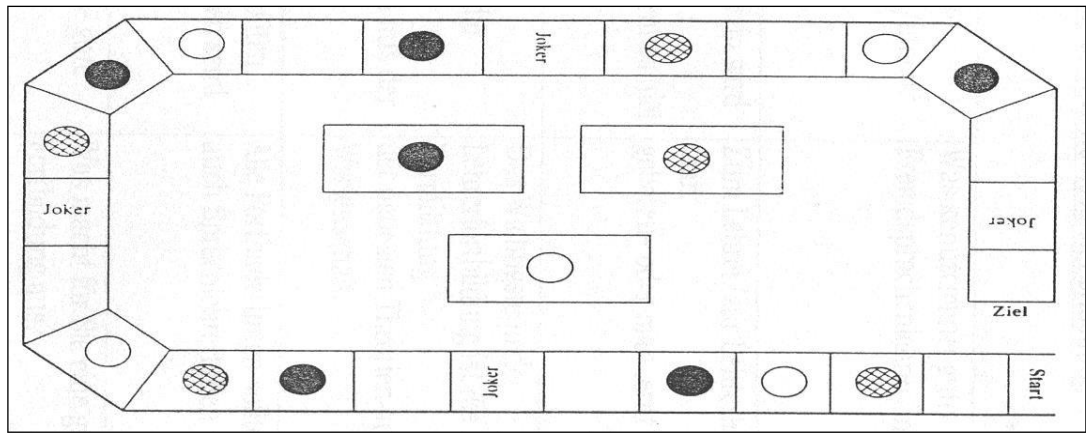
2. Jeder KT würfelt und je nachdem auf welches Kästchen die entsprechende Figur gezogen wird, nimmt der Spieler eine Karte aus der gleichfarbigen Stapel und beantwortet die dortstehende Frage /äußert sich zum Teilthema. Jeder Spieler darf bis 2 Minuten sprechen. Die Gruppe darf hinterher Fragen stellen oder Äußerungen ergänzen, und dann soll sie entscheiden, ob sie mit der Antwort des Kollegen zufrieden ist. Das Spiel geht dann so weiter.

Wenn die Figur auf dem Joker-Feld gezogen wird, dann darf sich der KT das Themengebiet aussuchen.

Gewonnen hat, wer zuerst ans Ziel kommt.

Varianten: Die Kärtchen können entweder vollständige Fragen, nur Stichworte oder provokatorische Aussagen enthalten.

Spielfeld:



V. KEYSLAR BANKI

1. Wie beeinflusst die projektorientierte Landeskunde den DaF-Unterricht bzw. mit welchen Zielen setzt man landeskundliche Projekte im DaF- Unterricht, die zur Arbeitswelt führen können?

Das Einsetzen landeskundlicher Aspekte im DaF-Unterricht in Form von Projekten würde basierend auf dem im Oben erwähnten, den DaF-Unterricht stark besonders positiv beeinflussen, dies Einfluss kann selbst in den Arten der Finalprodukte der landeskundlichen Projekte im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht erscheinen.

Landeskundliche Projekte im DaF-Unterricht können bspw. in Form von: Stadtführungen, Herstellung kürzer Filme, Workcamps, in denen interkulturelle Gruppen die Kultur deutschsprachiger Länder zeigen könnten, hergestellt werden.

Projekte mit landeskundlichen Schwerpunkten haben zum Ziel erst den DaF-Unterricht neue Darstellung zu geben, diese wird nicht nur in der Beherrschung der fremdsprachlichen Elemente, sondern viel besser in landeskundlichen Kenntnissen des Zielsprachenlandes aufgetreten.

Das Thema projektorientierte Landeskunde ist ein Thema mit vielen interessanten Facetten. So ist auch das Ziel meiner vorliegenden Arbeit: die Landeskundevermittlung in Form von projektorientiertes Lernen mit beruflichen Schwerpunkten soll zum festen integralen Bestandteil im DaF-Unterricht sein.

2. Das Einsetzen der Projekte im DaF-Unterricht hat eine lange Tradition. Projektarbeit oder Projektunterricht wird als soziale Unterrichtsform, die das situative erlebende Lernen fördert, definierte. Es wird im DaF keine Projektarbeit durchgeführt, wenn ja, warum?

„Projekt bezeichnet eine Arbeitsform, bei der Studierenden eine komplexe Problemstellung innerhalb eines gegebenen Zeitraums selbständig bearbeiten, um am Ende praktische Ergebnisse („Produkte“) vorzulegen. Typischerweise werden Projekte in Teams bearbeitet, so dass nicht nur der individuelle Arbeitsprozess organisiert werden muss, sondern auch der Gruppenarbeit.“¹(GÖTZEN. S., 2003: 02)

Ein Projekt wird durch folgende Punkte charakterisiert:

- Jedes Projekt hat ein bestimmtes Ziel zu erreichen (die Erschöpfung eines Finalproduktes) ,
- Zum Projekt gehören Theorie und Praxis,
- Ein Projekt wird immer in einer Gruppe gemacht, d.h. Projektarbeit wird als Gruppenarbeit gekennzeichnet,
- Die Lernenden sollen möglichst das Projektthema wählen, planen, durchführen und die Ergebnisse analysieren.

3. Das Ziel eines Fremdsprachen- bzw. DAF-Unterricht den Lernenden nicht nur die kommunikative Kompetenz beizubringen, sondern diese mit landeskundlichen Inhalte einzubinden und die landeskundliche Kenntnisse sollen dabei berücksichtigt werden. Wozu Landeskunde im DaF-Unterricht?

Das Ziel eines Fremdsprachen- bzw. DAF-Unterricht den Lernenden nicht nur die kommunikative Kompetenz beizubringen, sondern diese mit landeskundlichen Inhalte einzubinden und die landeskundliche Kenntnisse sollen dabei berücksichtigt werden.

„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung.“

4. In den letzten 40 Jahren sind zahlreiche Studien im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens erschienen, die der Frage nachgehen, auf welche Weise die Lernenden Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache erfolgreich erlernen und die Lehrenden den Unterricht in geeigneter Weise gestalten können?

Auf der Suche nach Antworten wurden der kulturspezifische Hintergrund sowie die damit verbundenen Lern-/ Lehrtraditionen verschiedener Länder oder Kulturkreise erst zögerlich berücksichtigt und auf neue Entwicklungen in einzelnen Ländern wenig eingegangen. Kulturell orientierte Unterrichtsmethoden sind jedoch für die ausländischen DaFLehrkräfte und den DaF-Unterricht im In- und Ausland

sehr hilfreich, da sich die Arbeit mit den „importierten“ Methoden oft als problematisch erweist.

5. Die Grammatik und deren Vermittlung stellen einen elementaren Baustein beim Erwerb einer Fremdsprache dar, obwohl sie nur eine Teilfertigkeit und ein Mittel für die Entwicklung der weiteren Sprachfertigkeiten darstellt. Welche methodischen Vorgehensweisen können den Lernenden dabei helfen, ihren Lernprozess zu den drei Grammatikthemen erfolgreich zu gestalten?

Vorstellungen, Konzepte und Vorgehensweise spielen beim LehrLernprozess eine tragende Rolle. Häufig bringen die Lehrkräfte die Lehrenden Lernerfahrungen aus der Herkunftskultur in den L2-Unterricht mit, diese beeinflusst mehr oder weniger ihre Rolle, Funktion sowie Tätigkeit. Doch ohne die lokale Lernkultur und -bedingungen zu beachten, können die Bedürfnisse der Lerngruppe aus dem Blick geraten. Die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und Probleme beim Deutschlernen und -lehren sollen durch genaue Beobachtung von Unterrichtssituationen und -verlauf erfasst werden. Im Fokus der Unterrichtsbeobachtungen stehen die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen der Lehrenden bei der Behandlung der drei untersuchten Grammatikthemen sowie die damit verbundenen Lernprobleme, die im eigentlichen Unterrichtsgeschehen in Erscheinung treten.

VI. GLOSSARIY

Термин	Немис тилидаги шарҳи
Aquarium	Arbeitsform, die die Aufmerksamkeit und Beteiligung bei Diskussionen erhöht: Dabei diskutiert eine kleine Gruppe im Innenkreis, während eine größere Gruppe von außen beobachtet. Will jemand aus der Außengruppe sich an der Diskussion beteiligen, setzt er/sie sich auf den freien Stuhl und bekommt das Wort.
Arbeitsformen	Sie bestimmen, in welcher Art Lernaktivitäten im Unterricht durchgeführt werden und wie dabei Lernende interagieren. Arbeitsformen sind beispielsweise Kettenübung, Projektarbeit, Stationenlernen, Laufdiktat, Rückendiktat, Aquarium usw. Arbeitsformen haben häufig ein spielerisches Moment.
Finden Sie die richtige Definition des Begriffs "Output"	Unter diesem Begriff werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen bezeichnet, die die Lernenden produzieren. .
Rückendiktat	Das ist die Arbeitsform, bei der Partner A und B Rücken an Rücken stehen und sich jeweils ihren Abschnitt eines Textes diktieren.
Reihenübung	Arbeitsform, in der Lernende nacheinander dieselbe Übung machen, wobei die Lernenden selbst entscheiden, wer als nächste/r an der Reihe ist, z.B. durch Werfen eines Balls.
Projekt	Ein Projekt ist die Bearbeitung einer -> komplexen Lernaufgabe. Projekte sind gekennzeichnet durch ein konkretes Ziel, das als Aufgabe formuliert ist, durch eine gemeinsame Planung der Bearbeitung der Aufgabe in kleinen Schritten und in Arbeitsgruppen, durch eine

	weitestgehende selbstständige Bearbeitung/Recherche durch die Lernenden, durch einen Bezug zur Welt außerhalb des Klassenzimmers und durch eine anschauliche Präsentation der Projektergebnisse.
Lernende der	jemand, der etwas lernt
Kriterium das	ein Merkmal, nach dem man eine Frage entscheidet oder etwas beurteilt
Kognition die	der Prozess der Wahrnehmung der objektiver Wirklichkeit
Interaktiver Prozess	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Integration die	das Eingliedern; das Eingebundensein in eine Gemeinschaft
Innovation die	geschr; etwas ganz Neues oder eine Reform
Hochschulbildung die	das (durch Erziehung) erworbene Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten
Fertigkeit <i>die</i>	nur Sg; die Fähigkeit, etwas Bestimmtes gut und rasch tun zu Können; nur Pl; die Fähigkeiten und speziellen Kenntnisse, die man besonders für einen Beruf braucht
CEFR	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden. Die meisten Lehrwerke, Tests und Portfolios orientieren sich am GER.
Bildungsverfahren	die Art und Weise, wie etwas gemacht wird = Bildungsmethode
Bildung <i>die</i>	das (durch Erziehung) erworbene Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten (auch was soziale Normen betrifft); der Prozess, bei dem ein Mensch (durch Erziehung und

	Ausbildung) Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten erwirbt
Bewertung die	die Punkte fuer die Auswertung von den Lernenden angeeigneten Kenntnissen
ausbilden	(jemanden) in einem Beruf unterrichten; eine Fähigkeit trainieren oder schulen

VII. ADABIYOTLAR RO‘YXATI

I. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

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

II. Normativ-huquqiy hujjatlar

6. O‘zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O‘zbekiston, 2018.
7. O‘zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda qabul qilingan “Ta’lim to‘g‘risida”gi O‘RQ-637-sonli Qonuni.
8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrъ “Chet tillarni o‘rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PQ-1875-sonli qarori.
9. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyunъ “Oliy ta’lim muasasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PF-4732-sonli Farmoni.
10. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevralъ “O‘zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo‘yicha Harakatlar strategiyasi to‘g‘risida”gi 4947-sonli Farmoni.
11. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 aprelъ "Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PQ-2909-sonli qarori.
12. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabrъ “2019-2021 yillarda O‘zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5544-sonli Farmoni.
13. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 may “O‘zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PF-5729-son Farmoni.
14. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 17 iyunъ “2019-2023 yillarda Mirzo Ulug‘bek nomidagi O‘zbekiston Milliy universitetida talab yuqori bo‘lgan malakali kadrlar tayyorlash tizimini tubdan takomillashtirish va ilmiy

salohiyatini rivojlantiri chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-4358-sonli Qarori.

15. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 avgust "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-sonli Farmoni.

16. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 8 oktyabr "O'zbekiston Respublikasi oliy ta'lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-sonli Farmoni.

17. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020 yil 29 oktyabr "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmoni.

18. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SHavkat Mirziyoevning 2020 yil 25 yanvardagi Oliy Majlisga Murojaatnomasi.

19. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabr "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarori.

III. Maxsus adabiyotlar

1. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel- Weise, Rainer E.Wicke, DLL 4: Aufgaben. Übungen, Interaktion.

2. Dietmar Rösler, Nicola Würffel, Lernmaterialien und Medien, Klett Langenscheidt, München 2014

3. Krumm, H.J., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 2.Halbband, 2010

4. Йўлдошев Ж, Хасанов С. Педагогик технологиялар.Т.: «Иқтисод-молия», 2009.

5. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006

6. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.

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

8. Neuner G.und Hunfeld H.Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2012.

9. Funk Hermann und andere. Aufgaben,Übungen,Interaktion. Klett - Langenscheidt. München. 2018.

10. Dahlhaus B. Fertigkeit Hören. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2013.

11. Funk Hermann und andere. Aufgaben,Übungen,Interaktion. Klett - Langenscheidt. München. 2018.

IV. Asosiy adabiyotlar

20. Hufeisen B., Neuner G. Angewandte Linguistik. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. New York.2013.

21. Funk Hermann und andere. Aufgaben,Übungen,Interaktion. Klett - Langenscheidt. München. 2018.

22. Macaire D, Hosch W. Bilder in der Landeskunde. Langenscheidt.Berlin-München-Wien-Zürich. New York.2013.

23. Kleppin K.Fehler und Fehlkorrektur. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. New York.2014.

24. Kast B. Fertigkeit Schreiben. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. 2013

25. Neuner G.und Hunfeld H.Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2012.

26. Schatz Heide Fertigkeit Sprechen. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2013.

27. Richards, C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

28. Schwerdtfeger Inge C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Langenscheidt.Berlin-München-Wien-Zürich. New York.2011

29. Wardhaugh, R. (2016). An Introduction to Sociolinguistics. Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.

30. Westhof Gerard. Fertigkeit Lesen. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. 2013.

31. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel- Weise, Rainer E.Wicke, DLL 4: Aufgaben. Übungen, Interaktion.

32. Dietmar Rösler, Nicola Würffel, DLL 5: Lernmaterialien und Medien, Klett Langenscheidet, München 2014

33. Krumm, H.J., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 2.Halbband, 2010

34. Grotjahn R und Kleppin K. Prüfen, testen, evaluieren. Klett-. Langenscheidt. München. 2013.

V. Qo'shimcha adabiyotlar

35. 4. Йўлдошев Ж, Хасанов С. Педагогик технологиялар.Т.: «Иқтисод-молия», 2009.

36. 5. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006

37. 6. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.

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

VI. Internet resurslar

39. 1.www.lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik

40. 2. www.allesgelingt.de

41. 3.www.lehrer-online.de

42. 4.www.leixilotte.de

43. 5.www.paperball.de

44. 6.www.teachsam.de

45. 1. <http://www.texttexturen.de/methodiken-daf-unterricht/>

46. 2. https://www.univie.ac.at/Hausa/ml/DaF_Einf%FCprung.html

47. 3. <https://www.dafdaz-lehrkraefte.de/service/material-f%C3%BCr-den-unterricht/>

48. 4. www.leixilotte.de

49. 5.www.paperball.de

50. 6.www.teachsam.de