

Rahmencurriculum

**für Deutsch als Fremdsprache im
studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht
an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina**

Okvirni kurikulum

**za njemački u nastavi stranih jezika
kao popratni studijski predmet
na univerzitetima i visokim školama u Bosni i Hercegovini**

Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

811.112.2:[371.214:378.6(497.6)](083.94)

OKVIRNI kurikulum : za njemački jezik u nastavi stranih jezika kao popratni studijski predmet na univerzitetima i visokim školama u Bosni i Hercegovini = Rahmencurriculum : für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina / [Autoren, autori Barić Karmelka ... [et al.] ; bersetzung, prijevod Alma Čović-Filipović, Benjamin Hedžić, Lara Hedžić]. - Sarajevo : Buybook, 2011. - 155 str. : ilustr. ; 30 cm

ISBN 978-9958-30-104-9

1. Up. stv. nasl. 2. Barić, Karmelka

COBISS.BH-ID 18720518

© Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina, © Buybook

Sva prava zadržana.

Ova knjiga se ne smije bez dozvole izdavača, ni u cjelini ni u dijelovima, umnožavati, preštamovati niti prenositi ni u jednom obliku niti ikakvim sredstvom. Ona se bez odobrenja izdavača ne smije ni na koji drugi način niti ikakvim drugim sredstvom distribuirati niti pak umnožavati.

Sva prava na objavljivanje ove knjige zadržavaju autor i izdavač prema odredbama Zakona o autorskim i srodnim pravima.

Rahmencurriculum

**für Deutsch als Fremdsprache im
studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht
an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina**

Okvirni kurikulum

**za njemački u nastavi stranih jezika
kao popratni studijski predmet
na univerzitetima i visokim školama u Bosni i Hercegovini**

Projektleitung:

Vladimir Kadavy, Goethe Institut Belgrad (bis Dezember 2006)

Goethe-Institut Nancy (ab Januar 2007)

Rosi Bjelic, Goethe Institut Belgrad

Ulrich Spät, München

Finanzierung:

Goethe Institut München

Stabilitätspaktgelder Balkan

Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina

Autoren:

Barić, Karmelka	Fakultät für Bauingenieurwesen Subotica, Universität Novi Sad, Serbien
Breu, Aleksandra	Wirtschaftsfakultät Subotica, Universität Novi Sad, Serbien
Cickovska, Elena	Universität „Hl. Kliment Ohridski“, Bitola, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien
Čović-Filipović, Alma	Philosophische Fakultät, Universität Sarajevo, Bosnien-Herzegowina
Delić, Gordana	Universität Novi Sad, Serbien, Fakultät für technische Wissenschaften
Đaković, Kristina	Universität Juraj Dobrila, Pula, Kroatien
Đaković, Marieta	Italienisches Gymnasium Dante Alighieri, Pula, Kroatien
Gjorgjieva, Marijana	Universität „Hl. Kyrill und Method“, Philologische Universität “Blaze Koneski”, Skopje, Makedonien
Hedžić, Benjamin	Gymnasium Obala Sarajevo und Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina
Krželj, Katarina	Philosophische Fakultät, Universität Belgrad, Belgrad, Serbien
Moro, Spasenija	Fakultät für Lebensmitteltechnologie der Josip-Juraj-Strossmayer-Universität in Osijek, Kroatien
Polovina, Nina	Fakultät für Verkehrswesen, Universität Belgrad, Serbien
Strezovska, Jagotka	Universität „Hl. Kliment Ohridski“, Bitola, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien
Živanović, Margitta	Philosophische Fakultät, Novi Sad, Serbien

Inhaltliche Betreuung:

Dorothea Lévy-Hillerich, Nancy

Übersetzung:

Alma Čović-Filipović, Sarajevo

Benjamin Hedžić, Sarajevo

Lara Hedžić, Sarajevo

mit herzlichem Dank an:

Aleksandra Begovic, Belgrad (Serbien)

Aleksandra Breu, Novi Sad (Serbien)

Karmelka Barić, Subotica (Serbien)

Spasenija Moro, Osijek (Kroatien)

Projektbetreuung am Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina:

Heinrich Stricker

Mirza Kovačević

Grafik/Design Titelseite:

Zenon Kosović

Verlag:

Buybook Sarajevo

Rukovodstvo projekta:

Vladimir Kadavy, Goethe-Institut, Beograd (do decembra 2006.)

Goethe-Institut Nancy (od januara 2007.)

Rosi Bjelić, Goethe-Institut, Beograd

Ulrich Spät, Minhen

Financiranje:

Goethe-Institut Minhen

Financijska sredstva Pakta stabilnosti za Balkan

Goethe-Institut Bosna i Hercegovina

Autori:

Barić, Karmelka

Građevinski fakultet Subotica, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Breu, Aleksandra

Ekonomski fakultet Subotica, Univerzitet Novi sad, Srbija

Cickovska, Elena

Univerzitet „Sv. Klimenta Ohridskog“, Bitola, Fakultet za turizam i ugostiteljstvo, Ohrid, Makedonija

Čović-Filipović, Alma

Filozofski fakultet, Univerzitet Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Delić, Gordana

Univerzitet Novi Sad, Srbija, Fakultet tehničkih nauka

Đjaković, Kristina

Univerzitet Juraj Dobrila, Pula, Hrvatska

Đjaković, Marieta

Talijanska gimnazija „Dante Alighieri“, Pula, Hrvatska

Gjorgijeva, Marijana

Univerzitet „Sv. Kirila i Metoda“, Filološko sveučilište „Blaže Koneski“, Skopje, Makedonija

Hedžić, Benjamin

Gimnazija Obala Sarajevo i Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina

Krželj, Katarina

Filozofski fakultet, Univerzitet Beograd, Beograd, Srbija

Moro, Spasenija

Prehrambeno-tehnološki fakultet Univerzitet „Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Polovina, Nina

Saobraćajni fakultet, Univerzitet Beograd, Srbija

Strezovska, Jagotka

Univerzitet „Sv. Klimenta Ohridskog“, Bitola, Fakultet za turizam i ugostiteljstvo, Ohrid, Makedonija

Živanović, Margitta

Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija

Stručno savjetovanje:

Dorothea Lévy-Hillerich, Nancy

Prijevod:

Alma Čović-Filipović, Sarajevo

Benjamin Hedžić, Sarajevo

Lara Hedžić, Sarajevo

srdačno se zahvaljujemo:

Aleksandra Begovic, Belgrad (Serbien)

Aleksandra Breu, Novi Sad (Serbien)

Karmelka Barić, Subotica (Serbien)

Spasenija Moro, Osijek (Kroatien)

Projekat podržan od strane Goethe-Instituta Bosnien und Herzegowina:

Heinrich Stricker

Mirza Kovačević

DTP/Dizajn naslovne strane:

Zenon Kosović

Izdavač:

Buybook Sarajevo

Inhalt

1	Einleitung.....	10
2	Prinzipien.....	11
2.1	Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie.....	11
2.2	Kommunikations- und Handlungsorientierung.....	11
2.3	Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte.....	12
2.4	Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden.....	12
2.5	Berufs- und Fachbezogenheit.....	13
2.6	Methoden- und Medienvielfalt.....	13
3	Ziele.....	13
3.1	Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire).....	14
3.2	Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir).....	14
3.3	Interkulturelle Aspekte.....	14
3.4	Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen.....	15
4	Inhalte.....	15
5	Methoden.....	15
5.1.	Unterrichtsmethodische Grundsätze.....	15
5.1.1	Spracherwerbsverfahren.....	15
5.1.2	Lerner- und Lehrerrolle.....	16
5.1.3	Autonomes Lernen, Lerntechniken.....	16
5.1.4	Sozialformen.....	16
5.1.5	Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache.....	17
5.1.6	Umgang mit Fehlern.....	17
5.1.7	Medien.....	17
5.2	Fragen der Unterrichtsplanung.....	18
5.3	Berufs- und fachorientierte Methoden.....	19
6	Bewertung und Beurteilung.....	20
6.1	Grundsätzliches.....	20
6.1.1	Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren.....	20
6.1.2	Bezug zu Prinzipien und Zielen.....	20
6.1.3	Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen.....	20
6.1.4	Ziele der Beurteilung.....	20
6.1.5	Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio.....	21
6.1.6	Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung.....	21
6.2	Instrumente für Bewerten und Beurteilen.....	21
6.2.1	Einstufungstests.....	21
6.2.2	Sprachstandtests und Qualitätsprüfungen.....	22
6.2.3	Universitätseigene Qualifikationsprüfungen.....	22
6.2.4	Internationale Prüfungen.....	23
6.3	Internationalisierung der Abschlüsse: Bologna.....	24
6.4	Das europäische Sprachenportfolio (ESP).....	24
6.5	Der Europass.....	24
6.5.1	Das europass Rahmenkonzept.....	25
	Schlussbemerkungen.....	25
	Glossar.....	26
	Bibliografie.....	45

Anhänge

1	Modell Köbernik: Internationale Qualifikationen und Europafähigkeit.....	90
2.1	Schlüsselqualifikationen.....	90
2.2	Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität.....	91
3	Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz.....	92
4	Kommunikation im Fach.....	93
4 a	Sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel.....	93
4 b	Raster zur Textanalyse.....	94
4 c	Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach.....	96
4 d	Texttypologie.....	97
4 e	Textkriterien und Textqualität: Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten.....	98
4.1	Beispiele für fachspezifische Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren).....	99
4.2	Beispiel für eine Lernkartei: Meine persönlichen Dateien.....	100
5	Berufsübergreifende Kompetenzen.....	102
6	Hochschuladäquate Textsorten.....	102
7.1	Präsentations- und Visualisierungstechniken.....	103
7.2	Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken.....	105
8	Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge.....	109
9	Planungsskizzen.....	112
10	Unterrichtsentwürfe.....	113
11	Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik).....	114
11 a	Rezept.....	114
11 b	Charts und Schaubilder.....	115
12	Lernstrategien.....	117
13	Sozialformen.....	118
14	Zielaktivitäten in der Sprachmittlung.....	119
15	Aufgabentypen.....	120
16	Mikro- und Makromethoden.....	122
16 a	Projektarbeit.....	123
16 b	Rollenspiel.....	124
16 c	Planspiel.....	126
17	Hochschuladäquate Deskriptoren.....	127
18	Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen.....	145
18 a	Beobachtungsraster für Produktion mündlich.....	145
18 b	Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge.....	146
19	Gütekriterien.....	148
20	Testverfahren und Aufgabentypen zur Überprüfung der rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen (HV) und Leseverstehen (LV).....	151
21	Beschreibung der TestDaF-Niveaustufen.....	152
22	Das Europäische Sprachenportfolio (ESP).....	154
23	Der <i>europass</i> -Lebenslauf.....	154

**Rahmencurriculum
für Deutsch als Fremdsprache
im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht
an Universitäten und Hochschulen
in Bosnien-Herzegowina**

1 EINLEITUNG

Das vorliegende Rahmencurriculum wurde von Hochschuldozenten und Dozentinnen für den *Studienbegleitenden Deutschunterricht** an Hochschulen und Universitäten in den Ländern Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien entwickelt.

Es will beitragen zu mehr Verständnis und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Staaten mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, da Verständnis und Zusammenarbeit in hohem Maße auch von der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen abhängen.

Es will einen Fremdsprachenunterricht fördern, der die immer intensiver werdenden internationalen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen berücksichtigt und der auf den wachsenden Bedarf an Mobilität in Studium und Beruf vorbereitet (**Anhang 1**).

Es dient der Planung und Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts, durch den die Studierenden Deutschkenntnisse erwerben, die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und im *Europäischen Portfolio* beschrieben und international vergleichbar sind.

Es beschreibt einen Deutschunterricht, der berufsorientierend und interdisziplinär zu verstehen ist, weil er die Studierenden befähigt, europaweit mobil zu sein und von Praktika und Arbeitserfahrungen im Ausland zu profitieren. Im Vordergrund stehen dabei die Sprache als Mittel zur allgemeinsprachlichen sowie fachlichen Verständigung und die wachsenden Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse in der beruflichen Praxis. Es dient somit als Hilfe bei der Erstellung von Dossiers und Lehrbüchern.

Zielgruppe sind Studierende an Universitäten und Hochschulen, die Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben und deren Ausgangsniveau durch einen Einstufungstest festgestellt werden muss. Ziel des Deutschunterrichts sollte es sein, sie im Sinne des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* zum nächst höheren Sprachniveau zu führen.

Schließlich dient es als Hilfe bei der Umsetzung der Richtlinien der Bologna-Erklärung (bis 2010), auch wenn die Einführung der Bachelor-Studiengänge und der kurzen Masterstudiengänge aufgrund der Verkürzung der Studienzeiten eher negative Folgen für die Fremdsprachenausbildung der Studierenden hat. Der Druck, in einer relativ kurzen Zeit das notwendige Fachwissen zu vermitteln, hat zu massiven Streichungen im Bereich der Fremdsprachenangebote geführt und begünstigt damit indirekt die allgemein zu beobachtende Tendenz zum Englischen als Welt-, Wirtschafts- und Wissenschaftssprache.

Sarajevo, März 2011

* Die kursiv geschriebenen Begriffe werden im Glossar erklärt.

2 PRINZIPIEN

Die Prinzipien, die als didaktisch-methodische und pädagogische Grundsätze den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache bestimmen, können nicht isoliert betrachtet werden und prägen die Ziele, Inhalte, Methoden sowie die Leistungsbewertung und -beurteilung.

Die folgenden näher zu beschreibenden Prinzipien verstehen sich nicht als Rangordnung.

2.1 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie

2.2 Kommunikations- und Handlungsorientierung

2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden

2.5 Berufs- und Fachbezogenheit

2.6 Methoden- und Medienvielfalt

2.1 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie

Der autonomiefördernde Deutschunterricht ermöglicht es den Studierenden, über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu erkennen, über welche Strategien (neben den Kommunikations- und *Lernstrategien* auch zunehmend *Prüfungsstrategien*) und Methoden sie schon verfügen, welche sie dazu lernen und wie sie diese auf neue Aufgabenstellungen übertragen können.

Diese Kompetenz des Weiter- und Selbstlernens macht sie fähig, während des gesamten Studiums und später auf mögliche Berufswechsel flexibel zu reagieren.

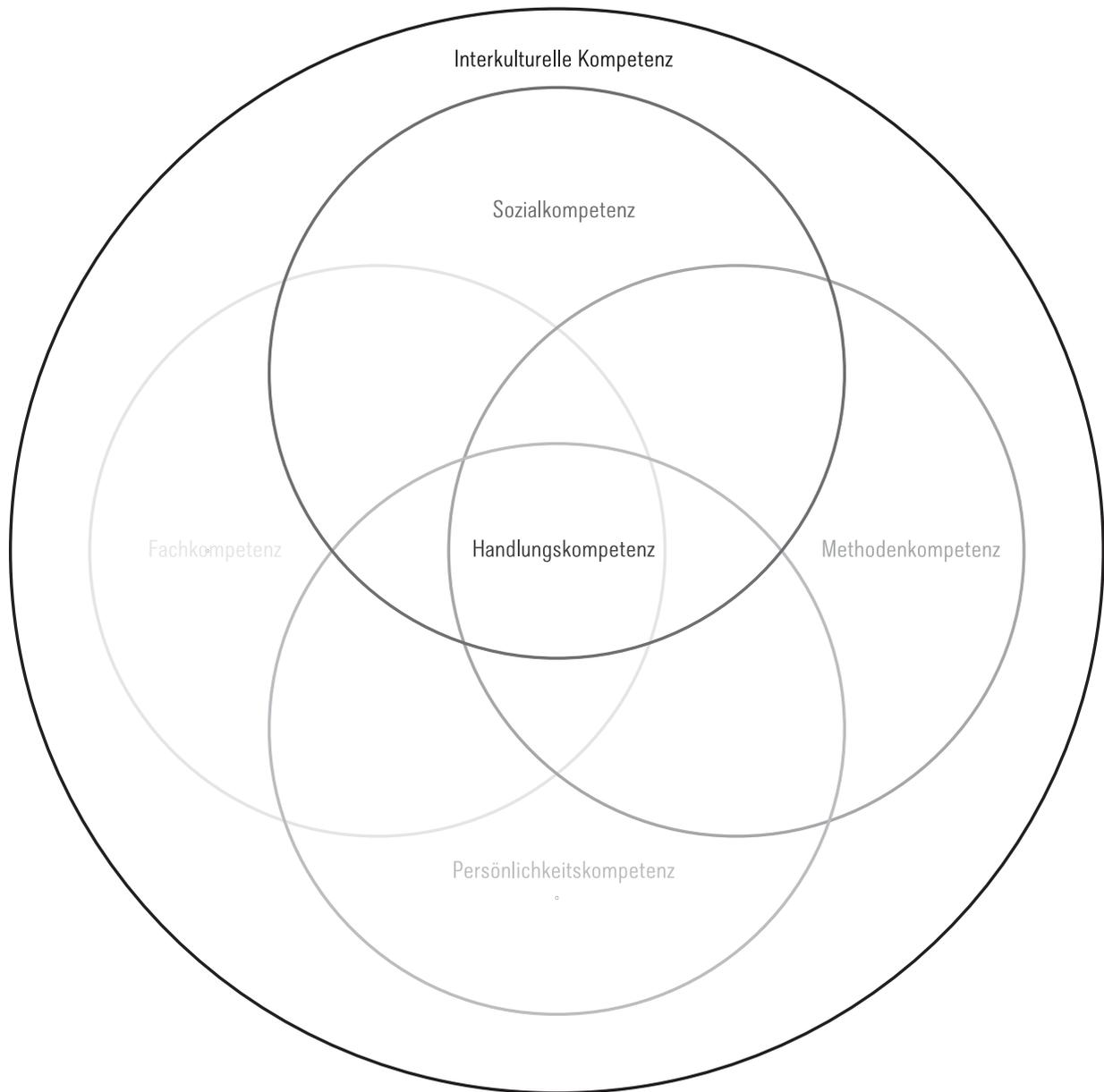
In einem autonomiefördernden Unterricht besteht die Aufgabe des Lehrenden darin,

- bei der Vermittlung der kommunikativen Fertigkeiten und sprachlichen Kenntnisse *Lernstrategien* zu zeigen und bewusst zu machen,
- den Studierenden größere Entscheidungsfreiheit und Eigenständigkeit für den eigenen Lernprozess einzuräumen,
- den Studierenden unterschiedliche Zugangswege zum Lernen aufzuzeigen, aber auch verschiedene Lernwege zuzulassen und das Erkennen von Alternativen beim Lernen zu fördern,
- beim Lernen und Lernen lernen als der beratende und helfende Partner aufzutreten,
- Prüfungsstrategien bewusst zu machen und zu vermitteln und die Studierenden bei der Fremd- und Selbstevaluation im Rahmen der Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* zu unterstützen (siehe auch Punkt 6 Bewertung und Beurteilung).

2.2 Kommunikations- und Handlungsorientierung

Bei den Studierenden muss die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Zielsprache ausgebaut werden. Sie benötigen sprachliche und kommunikative Mittel, um im Studium und in berufsbezogenen Situationen sprachlich, fachlich und interkulturell angemessen in der Fremdsprache handeln und auftretende Kommunikationsprobleme lösen zu können.

Inhaltlich-fachliches Lernen, methodisch-strategisches Lernen und sozial-emotionales Lernen greifen immer ineinander und ermöglichen ein kommunikatives Handeln der Studierenden im und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Bei diesem Prozess erwerben die Studierenden Schlüsselqualifikationen und die Handlungskompetenz (**Anhang 2.1 und 2.2**), die sie für Beruf, Weiterstudium und Umschulung brauchen. Das folgende Modell zeigt die Handlungskompetenz als übergeordnetes Prinzip für alle Phasen des Unterrichtsprozesses. Im Anhang (**Anhang 3**) werden die einzelnen Kompetenzen genau beschrieben.



2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

Die Sensibilisierung für interkulturelles Bewusstsein bedeutet nicht nur die Vermittlung von Fakten und Daten, sondern ermöglicht ein stärker aktives, kontrastives und kritisches Umgehen mit den für deutschsprachige Länder relevanten Themen.

Einsolcher Deutschunterricht fördert „Kenntnis, Bewusstsein und Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden verschiedener Welten und Kulturen“ und „das Bewusstsein über die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung“ (Profile Deutsch, S. 36) und hilft, Vorurteile und Stereotypen wahrzunehmen, sich damit auseinander zu setzen und diese schrittweise abzubauen.

2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden

Die Studierenden stehen im Zentrum des Unterrichtsprozesses, der

- ihrem Ausgangsniveau und ihren Vorkenntnissen Rechnung trägt,
- ihre Interessen bei der Themenauswahl berücksichtigt,
- verschiedene Lernertypen anspricht.

Dabei sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass möglichst alle Lernertypen berücksichtigt werden.

Die Lernziele und Unterrichtsinhalte (Themen, Fertigkeiten, sprachliche Mittel) müssen auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet sein. Die Studierenden sollten außerdem die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend ihren Möglichkeiten an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen.

Damit verändert sich auch die Lehrerrolle und stellt neue Anforderungen an die Lehrenden, deren Aufgabe nicht mehr nur darin besteht, sprachliche Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch darin, Lernstrategien zu zeigen und bewusst zu machen und das Lernen lernen zu organisieren. Da Mobilität für Studium und Beruf international vergleichbare Abschlüsse verlangt, muss der Lehrende immer häufiger auch Lern- und Prüfungsstrategien anbieten und die Studierenden bei ihrer Fremd- und Selbstevaluation beraten.

2.5 Berufs- und Fachbezogenheit

Parallel zum Lernfortschritt sollte der Anteil an fachspezifischen Themen und Texten wachsen, wobei der Umgang mit der Fachterminologie und das Bewusstsein für fachspezifische Strukturen zu schulen ist. Die Studierenden sollten während des studienbegleitenden Deutschunterrichts Schlüsselqualifikationen (soft skills) erwerben, um z.B. bei einem Auslandsaufenthalt und im Beruf ihre Gedanken, Vorschläge, Pläne und Projekte, etc. sinnvoll, verständlich, überzeugend und effektiv präsentieren zu können. Fach- und berufsorientierter Unterricht umfasst ebenso die Vorbereitung auf Studien- und Praktikumsaufenthalte in deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern.

Hochschulabsolventen brauchen **Fachkompetenz, d.h. Fachwissen und Fachkönnen:**

- Sie können ihr fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen und sind zu fachlichem Engagement bereit.
- Sie untersuchen, steuern, gestalten und sichern Prozesse und Arbeitsabläufe ab und können deren Ergebnisse darstellen und beurteilen.
- Sie können Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, selbstständig und entsprechend der Denkstruktur des Faches oder der Kommunikation im Fach (**Anhang 4**) lösen.

Angesichts der Tatsache, dass die Studierenden im Verlauf ihres Arbeitslebens immer häufiger Beruf und Berufsfeld wechseln müssen und die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt immer weniger voraussagbar sind, bedeutet Berufs- und Fachorientierung heute vor allem den Erwerb von berufsübergreifenden Qualifikationen, die sich als dauerhaft verwendbar erweisen (**Anhang 5**). Solche Qualifikationen sind auf nicht vorhersehbare Situationen leichter übertragbar als fachbezogenes Wissen und Können.

2.6 Methoden- und Medienvielfalt

Beruflich handlungsfähig werden heißt, wie das Modell zeigt, Lern- und Arbeitsmethoden aus der Berufs- und Arbeitswelt auch in den Fremdsprachenerwerb zu integrieren. Der Unterricht sollte nach Möglichkeit so organisiert werden, dass die Studierenden mit Texten und Themen konfrontiert werden, die Studium und Arbeitswelt widerspiegeln. Bei den Aufgabenstellungen sollten mit Hilfe bestimmter Methoden (Brainstorming, Mindmapping, Lernstationen, Rollen- und Planspiele, u.a.) studien- und berufsrelevante Szenarien simuliert und Projekte durchgeführt werden. Dabei ist eine größtmögliche Medienvielfalt anzustreben, die neben den audiovisuellen und Präsentationsmedien die Informations- und Kommunikationstechnologien wie *E-Learning* und *Blended Learning* (IKT) als ein Mittel zum autonomen Lernen nutzt.

3 ZIELE

Die Hauptziele des studienbegleitenden Deutschunterrichts für die Länder Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien, die aus den Prinzipien abgeleitet werden können, lauten:

- Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Fach, vor allem in allgemeinsprachlichen und bestimmten berufsübergreifenden Situationen,
- Erwerb von Sprachstrukturkenntnissen (Wissen über Sprachhandlungen: Funktionale und systematische Grammatik, entsprechend der hochschuladäquaten Textsorten, **Anhang 6**)
- Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses,

- Förderung des autonomen Lernens und der damit verbundenen Veränderung der Lerner- und Lehrerrolle,
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte.

Diese Hauptziele betreffen folgende Bereiche, die ineinander greifen:

- 3.1** Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / *savoir-faire*)
- 3.2** Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / *savoir*)
- 3.3** Interkulturelle Aspekte
- 3.4** Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen

3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / *savoir-faire*)

Der Umgang mit fremdsprachlichen Texten erfordert die Entwicklung von vielfältigen Formen des Verstehens, Erschließens und Produzierens von Texten und Fachtexten in geschriebener und gesprochener Form (*Sprachaktivitäten*) und der für diese Sprachaktivitäten geeigneten Lernstrategien.

Dabei ist die Arbeit mit Fachtexten von dem zu erreichenden Sprachniveau abhängig.

Im Einzelnen sollten die Studierenden u.a.:

- verschiedene Textsorten (**Anhang 6:** hochschulrelevante Textsorten), deren jeweilige Textmuster und Sprachhandlungen kennen und erkennen;
- verschiedene Lese- und Hörstile beherrschen und damit den Sinnzusammenhang authentischer Texte - auch mit fachlichen Inhalten - erfassen;
- außersprachliche und spracharme Textsorten (Charts) sowohl versprachlichen als auch selbst zur Informationsweitergabe einsetzen können (Anhang 7.2);
- Fachinhalte erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren wiedergeben (**Anhang 4**);
- sich Strategien aneignen zum Verfassen von hochschuladäquaten und berufs- und fachbezogenen Textsorten;
- Sprachverwendungssituationen der Allgemein- und Berufssprache kennen und anwenden können;
- auf der berufsübergreifenden Ebene über bestimmte Kompetenzen verfügen: Frage-, Gesprächs-, Argumentations-, Moderations-, Visualisierungs- und Präsentationstechniken, usw. (**Anhang 7.1**)
- die ästhetische und kreative Gestaltung von Textsorten (z.B. von Gedichten, Redewendungen, Liedern) erkennen können.

3.2 Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / *savoir*)

Die Studierenden sollten:

- ihr Wissen über Fremdsprachen und deren Struktur (z.B. Wissen um den Zusammenhang zwischen Textsorte, *Textmuster*, *Sprachhandlungen* (funktionale Grammatik und systematische Grammatik) vertiefen;
- ihr Fachwissen (fachspezifische Fakten, Prozesse, Methoden, Zusammenhänge u.a.), vor allem auf der **rezeptiven Ebene** (Rezeption schriftlich und mündlich) je nach Studiengang und zu erreichendem Sprachniveau erweitern;
- die landeskundlichen und interkulturellen Kenntnisse sowie das Wissen über berufs- und fachbezogene Kommunikationsformen ausbauen;
- ihr Wissen über internationale Normen, Standards und Institutionen ergänzen.

3.3 Interkulturelle Aspekte

Der Studienbegleitende Deutschunterricht sollte bei den Studierenden die Fähigkeit entwickeln:

- die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Verbindung zu setzen;
- Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen kennen zu lernen und anzuwenden (**Anhang 3**);
- als kultureller Mittler zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;

- Vorurteile zu erkennen und zu hinterfragen.

Diese Fähigkeiten lassen sich im Unterricht u.a. durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen trainieren (**Anhang 13**).

3.4 Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen

Der Studienbegleitende Deutschunterricht sollte:

- den Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Eigenen und Fremden öffnen und dabei die Sensibilität für verbale und non-verbale Kommunikation und für soziale Konventionen entwickeln;
- helfen, die Bereitschaft zu entwickeln, den Anderen zuzuhören (**Anhang 13**);
- die Studierenden daran gewöhnen, ihre „Werte, Überzeugungen und Einstellungen“ einzubringen, mit gegenseitigem Respekt durchzusetzen, eventuell zurückzunehmen;
- das Bewusstsein stärken, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, kooperativ (besonders in der Lernergruppe) zu handeln.

4 INHALTE

Die Inhalte des Studienbegleitenden Deutschunterrichts sind nicht zu trennen von seinen Prinzipien und Zielen. Da die einzelnen Themen von der Zielgruppe bzw. vom Fach abhängen und von Studierenden und Lehrkräften nach Möglichkeit gemeinsam festgelegt und unterschiedlich realisiert werden, kann das hier vorliegende Curriculum keinen festen Themenkanon vorgeben.

Anzustreben ist, dass die Texte (vgl. Textsortenliste, **Anhang 6**) zu den gewählten Themen authentisch sind. Dabei spielen fach- und berufsorientierte Texte, die Fragen und Probleme der Forschung und Berufsrealität und des Studienalltags widerspiegeln, eine besondere Rolle.

Bei der Gestaltung der Inhalte können folgende Anhänge hilfreich sein:

- detaillierte Textsortenliste für verschiedene Studiengänge (**Anhang 8**),
- Planungsskizzen zu bestimmten Themen und Teilthemen (**Anhang 9**),
- Unterrichtsentwürfe (**Anhang 10**).

5 METHODEN

Eine Orientierung auf zu entwickelnde Schlüssel- und internationale Qualifikationen der Absolventen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts fragt darüber hinaus danach, welche Methoden aus der Berufs- und Arbeitswelt diese auch im Fremdsprachenunterricht entwickeln können.

Der methodische Teil dieses Curriculums umfasst:

1. Unterrichtsmethodische Grundsätze
2. Fragen der Unterrichtsplanung
3. Berufs- und fachorientierte Arbeitstechniken

5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze

5.1.1 Spracherwerbsverfahren

Die kommunikativen Fertigkeiten, einschließlich ihrer morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Grundlagen werden integrativ vermittelt und nicht isoliert voneinander geübt.

Bei einem Referat z.B. wird zuerst recherchiert, d.h. gelesen (Materialien zum Thema lesen: Rezeption schriftlich), dann geschrieben (Notizen machen und exzerpieren, Text gliedern und verfassen: Produktion schriftlich), das Referat wird gehalten (Produktion mündlich) und gehört (Rezeption mündlich); schließlich werden die Thesen des Referates diskutiert (Interaktion mündlich).

Beim Training aller Kompetenzen ist darauf zu achten, dass der Bezug zwischen der Textsorte und ihrem Einsatz im Unterricht dem Gebrauch in realen kommunikativen Situationen entspricht.

Wortschatz

Im Studienbegleitenden Deutschunterricht ist zwischen dem *Wortschatzspektrum* (rezeptiver/gewusster Wortschatz) und der *Wortschatzbeherrschung* (produktiver Wortschatz) zu unterscheiden, d.h. nicht alle lexikalischen Einheiten, die in Hör- oder Lesetexten vorkommen, müssen auch beim Sprechen und Schreiben verwendet werden können.

Beim Wortschatz sollte also darauf geachtet werden, „welche lexikalischen Einheiten (feste Wendungen und einzelne Wörter) die Studierenden erkennen und/oder verwenden müssen, auf welche lexikalischen Einheiten sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden“ (GeR, S.113).

Grammatik

Ausgehend vom Ausgangsniveau lernen und vertiefen die Studierenden die Strukturen, die sie für die Textsorten und die davon abhängigen Sprachhandlungen brauchen. Dabei werden die grammatischen Strukturen situations- und themengemäß eingebunden und nach Möglichkeit entsprechend dem S-O-S-System (Sammeln, Ordnen, Systematisieren) abgeleitet und geübt (**Anhang 11a-b**).

Außerdem ist darauf zu achten, dass die Studierenden die für die rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten unterschiedlich gebrauchten grammatischen Strukturen erkennen und entsprechend verwenden.

Je nach Studiengang sollten auch fachspezifische Strukturen behandelt werden.

5.1.2 Lerner- und Lehrerrolle

Der Studierende steht als Partner der Lehrkraft im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens; beide planen und entwickeln die Themenbereiche, suchen und ordnen Materialien, wählen die entsprechenden Arbeitstechniken und Sozialformen und steuern im Team ihre Entscheidungen (siehe 5.1.3.). Dazu eignet sich die Projektarbeit (entsprechend der Forderung nach Projektmanagement im Bologna-Prozess). Der Lehrende ist dabei eher Ratgeber, Koordinator und Moderator der Lernprozesse. Da er weiß, dass es verschiedene Lernertypen gibt, wählt er nach Möglichkeit die für sie adäquaten Lern- und Arbeitstechniken aus.

5.1.3 Autonomes Lernen, Lerntechniken

Die Studierenden werden durch die Lehrkraft mit Lerntechniken vertraut gemacht. Außerdem gewinnen sie durch den Erfahrungsaustausch Einsichten in ihr eigenes Lernverhalten, so dass sie diese und neue Lerntechniken bewusster anwenden und allmählich die für sie optimalen Strategien für lebenslanges Lernen (**Anhang 12**) erwerben.

Bei der Vermittlung dieser Techniken sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- Lerntechniken von Anfang an kontinuierlich und integrativ vermitteln;
- Lerntechniken zu Wortschatz, Grammatik und allen Sprachaktivitäten vermitteln und darüber im Unterricht reflektieren lassen;
- den Studierenden Gelegenheit geben, sich über ihre individuellen Lernweisen auszutauschen;
- den Studierenden Erinnerungshilfen für die Anwendung von Lerntechniken durch Übersichtstafeln, Merkblätter etc. geben;
- im Unterricht vorleben, wie Lerntechniken anzuwenden sind (nach Rampillon, 1995).

5.1.4 Sozialformen

Sozialformen (**Anhang 13**) werden entsprechend den Kommunikationssituationen im Universitätsbereich und am zukünftigen Arbeitsplatz sowie den Zielen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts eingesetzt, um die Studierenden zu aktivieren und ihre Sozialkompetenz zu fördern. Sie sollten sinnvoll aufeinander bezogen sein und sich gegenseitig ergänzen.

Einzelarbeit ist überall dort angebracht, wo der Studierende in Selbstverantwortung fremdsprachliche Aufgabestellungen löst, z.B. bei der Anwendung von Lesestrategien, bei der Abfassung eines *Abstracts* oder bei einem Referat.

Partner- und Gruppenarbeit eignen sich besonders, die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten zu fördern. In der Kooperation und Konfrontation mit anderen lernt der Studierende, sich zurückzunehmen oder durchzusetzen, mit Kritik, Lob, Hemmungen und Ängsten umzugehen. Jeder Lerntyp bekommt dabei die Chance, sein individuelles Lerntempo und seine individuellen Fähigkeiten besser einzubringen, z.B. beim *Stationenlernen*, in der Projektarbeit, bei Rollenspielen und bei Metaplan und Planspiel.

Alle Sozialformen sind nicht nur im Unterricht, sondern auch bei Aktivitäten außerhalb des Unterrichts (Interviews, Marktanalysen, Projektarbeit) anzuwenden.

5.1.5 Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache

Der *Studienbegleitende Deutschunterricht* erfolgt je nach Sprachniveau möglichst in der Zielsprache. Die Muttersprache wird nur dann eingesetzt, wenn sie den Lernprozess fördert oder zu einem schnelleren Lernfortschritt führt, d.h. u.a.

- bei der Bedeutungserschließung nicht eindeutiger Wörter bzw. von Fachbegriffen, wobei das Fachwissen der Studierenden zu nutzen ist,
- beim kontrastiven Vergleich der sprachlichen Regularitäten in der Ziel- und der Muttersprache,
- beim Bewusstmachen von Interferenzfehlern,
- bei der Verständniskontrolle und -sicherung,
- beim Erfahrungsaustausch über Lernverhalten und Lernzuwachs und bei der Thematisierung von Lern- und Arbeitstechniken.

Sprachmittlung mündlich (Dolmetschen und Übertragen)

„Profile deutsch“ definiert Sprachmittlung als mündlich, wenn die sprachmittelnde Person mündlich vermittelt, d.h. der Inhalt des ursprünglichen Textes wird „als mündlicher Text weitergegeben“ (**Anhang 14**).

Es geht der sprachmittelnden Person nicht darum, seine eigenen Gedanken oder Beiträge zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, „Mittler zwischen verschiedenen Sprachen, aber auch Kulturen zu sein“ (Pd, S.19).

Sprachmittlung schriftlich (Übersetzen)

Bei der schriftlichen Sprachmittlung wird der Inhalt des ursprünglichen Textes als schriftlicher Text und manchmal unter Veränderung der Textsorte (Fachartikel > Diagramm, Informationstexte > Kurzreferat, Interview) „weitergegeben“ (**Anhang 14**).

Obwohl die Studierenden keine „Übersetzer“ oder „Dolmetscher“ sind, werden sie oft von ihren Arbeitgebern in dieser Funktion eingesetzt, wenn es z.B. um Messeberichte, Reiseberichte, Berichte über Firmen, über den Stand der Arbeit, den Stand der Korrespondenz u.a. geht.

Nicht gemeint sind hier die Berufe Übersetzer und Dolmetscher, für die eine sprachliche und Fachausbildung Voraussetzung sind und die offizielle Unterlagen, wie Verträge, Vollmachten u.a. übersetzen, die dann egläubigt werden müssen.

5.1.6 Umgang mit Fehlern

Die Hauptziele des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* implizieren,

- dass die sofortige und zu schnelle Fehlerkorrektur bei den inhalts- bzw. mitteilungsbezogenen Phasen die angestrebte kommunikative und soziale Handlungsfähigkeit stören oder negativ beeinflussen kann und damit spontanes freies Sprechen verhindert. Dagegen ist die sofortige Fehlerkorrektur bei stärker sprachbezogenen Phasen, z.B. Grammatik- und Ausspracheübungen, in der Regel sinnvoll;
- dass die Studierenden die Möglichkeit haben, neben ihren grammatischen/lexikalischen auch ihre interkulturellen Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren.

Das Erkennen von Fehlern ist Element des Lernprozesses und soll den Studierenden und der Lehrkraft die Möglichkeit verschaffen, aus den Fehlern zu lernen. Besonders oft auftretende Fehler können von der Lehrkraft zum Gegenstand einer gezielten Fehleranalyse gemacht werden, die dann Ausgangspunkt für gezielte Übungen ist.

5.1.7 Medien

Anzustreben ist eine möglichst große Medienvielfalt.

Der Einsatz von Medien

- verändert die Lehrerrolle (er ist nicht mehr der einzige Informationsträger),
- fördert das autonome Lernen,
- konkretisiert die Vielfalt der unterrichtsmethodischen Verfahren für verschiedene Lernertypen,
- fördert die Berufskompetenz der Studierenden,
- erhöht die Attraktivität des Unterrichts und
- vermittelt authentische Sprache und authentische fremdkulturelle Wirklichkeit.

Neben den **visuellen** Medien, wie Tafel, Zeitungen etc. kommen OHP, Pinnwand und Flipchart, sowie Powerpoint eine besondere Bedeutung zu, weil sie den Einsatz verschiedener Arbeitstechniken ermöglichen.

Auditive Medien, wie Kassetten, CDs etc. dienen vor allem der Entwicklung des Hörverstehens an authentischen Sprachbeispielen. Ihr Vorteil liegt in der Wiederholbarkeit der Hörsequenzen (wenn sie aufgenommen wurden) und in der Möglichkeit der Kontrolle und Korrektur der eigenen phonetischen Leistungen.

Audiovisuelle Medien nutzen zwei Wahrnehmungskanäle (neben dem auditiven auch den visuellen mit Bewegungen, Gestik und Mimik), wodurch der Verstehensprozess erheblich erleichtert wird.

Unter dem Begriff „**neue elektronische Medien**“ sind Medien zu verstehen, deren Funktion durch Mikroprozessoren (Chips) gesteuert werden. Diese Medien eignen sich für das Selbstlernen (PC-Sprachprogramme), die elektronische Kommunikation (E-Mail, eigene Homepage), für Gruppenarbeit (Kontakte mit anderen Gruppen per E-Mail) und Projektarbeit (Recherchieren im Internet zur Informationsgewinnung).

E-Learning und *Blended Learning* gewinnen an Bedeutung. Das *E-Learning* ist interaktives Lernen und eignet sich für das Selbstlernen, während das *Blended Learning* ein durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) unterstütztes Lernen mit Direktunterricht ist, in dem ein Experte (Lehrer oder Teletutor) in bestimmten Anwesenheitsphasen mit den Lernenden alle offenen Fragen bespricht.

5.2 Fragen der Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung kann langfristig (4-5 Semester), kurzfristig (1 Semester), bezogen auf eine Unterrichtsreihe (4-5 Wochen), unterrichtsstundenbezogen (1 Doppelstunde) und/oder projektbezogen sein.

Die **langfristige** Planung ist im Sinne einer curricularen Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* zu verstehen.

Bei der **kurzfristigen** Planung werden einzelne Themenbereiche behandelt, z.B.

- * Transport und Verkehr beim Thema „Umwelt“ oder „Tourismus“,
- * Marketingmix im Bereich Marketing und Management,
- * Nachhaltigkeit und Erneuerbare Energien im Bereich „Elektrotechnik“ und „Umwelt“,
- * Wohngemeinschaft und Studentenleben beim Thema „Studium“,
- * Bologna-Prozess, Europafähigkeit, Austauschprogramme, Doppelstudium.

Bei der Planung von Unterricht hat sich folgendes Modell als einsetzbar erwiesen:

• Einstieg

Ziel dieser Phase ist es, die Studierenden für das zu motivieren, was sie lernen sollen, ihr Interesse am Thema, ihre Neugierde und gezielte (Lern-)Erwartungen zu wecken. Die Studierenden sammeln und mobilisieren ihr Vorwissen; auf diese Weise wird der Text, der in der nächsten Phase präsentiert werden soll, vorentlastet.

• Präsentation

Ziel dieser Phase ist es, einen neuen Text (Lese-, Hör- oder Hör-/Sehtext) vorzustellen, der global verstanden werden sollte. In der Regel enthält er einige auf das jeweilige Lernziel bezogene Beispiele **neuer** sprachlicher Mittel: Wortschatz, Grammatik, Redemittel etc., die als Basis für die Semantisierung und Übungsphase gedacht sind, die aber in dieser Phase noch nicht bearbeitet werden.

• Semantisierung

Ziel dieser Phase ist es, neue Wörter und Strukturen des präsentierten Textes, deren Bedeutung den Studierenden noch nicht klar ist, zu behandeln. Semantisieren heißt, die Bedeutung von Unbekanntem zu ermitteln und Unverstandenes zu verstehen.

Die Studierenden sollen den Text so global wie möglich und so detailliert wie nötig verstehen, und zwar auf zwei Ebenen:

- * auf der Wort- und Satzebene,
- * auf der Textebene.

Auf der Wort- und Satzebene geht es darum, die Wörter zu erkennen, die für das globale Verständnis des Satzes (und des Textes) wichtig sind, und diese aus dem Kontext zu erschließen.

Auf der Textebene geht es darum, den Studierenden entsprechende landeskundliche oder soziokulturelle Informationen zur Verfügung zu stellen, die für das Verstehen des Textes unentbehrlich sind.

- **Regelfindung/Reflexion über Lerntechniken**

In der Phase der Bewusstmachung werden die Regeln gefunden und erklärt (selbstentdeckende Grammatik, S-O-S-System).

- **Reproduktive Übungen**

In den Übungsphasen lernen die Studierenden die neuen sprachlichen Mittel, die vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden, selbst zu gebrauchen. Diese Phasen beanspruchen die meiste Zeit.

Die erste Übungsphase umfasst reproduktive Übungen, in denen die Sprache nur reproduziert wird (**Anhang 15**).

- **Produktive Aufgaben**

Die zweite Übungsphase umfasst produktive Übungen, in denen die Studierenden selbst die Sprache produzieren (**Anhang 15**).

Es ist wichtig, dass auch berufs- und fachorientierte Arbeitsformen wie Projektarbeit, Metaplan und Planspiele ausreichenden Raum in der Unterrichtsplanung finden. Der Schwerpunkt der Lernarbeit der Studierenden liegt hierbei auf der außerunterrichtlichen Tätigkeit, allerdings müssen die Phasen der Aufgabenstellung, der Besprechung in der Gruppe und vor allem die Präsentation zeitlich in den Unterricht eingeplant werden.

5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden

Zu den berufs- und fachorientierten Methoden gehören u. a.: (**Anhang 16**)

- Brainstorming und Metaplan,
- Mindmapping,
- Versprachlichung von Charts (Schaubilder),
- Kommunikations-, Gesprächs- und Moderationstechniken,
- Informationsaufnahme- und Protokolltechniken,
- Präsentations- und Visualisierungstechniken,
- Rollen- und Planspiele, (**16b,c**)
- Projektarbeit (**Anhang 16a**)

Als Vorbereitung auf die zukünftigen beruflichen Aufgaben der Studierenden haben Projektarbeit und Planspiele einen großen Stellenwert. Die Studierenden verwenden ihre sprachlichen, methodischen und fachlichen Kenntnisse, um ein Vorhaben zu realisieren. Realisieren heißt Planen, Suchen, Durchführen, Präsentieren und manchmal Herstellen und Erproben. Das gibt ihnen Raum für selbstgesteuertes, kreatives, experimentelles Arbeiten und Lernen in der Gruppe. Insofern sind Projekte auch immer fächerübergreifend. Solche Vorhaben können z. B. sein:

- Die Entwicklung eines neuen Produkts in einer Firma
- Deutsche Spuren in meiner Stadt
- Ein Umwelt- oder Tourismuskonzept für eine bestimmte Gegend
- Europäische Bildungspolitik, international anerkannte Prüfungen, Doppelabschlüsse
- Praktika, interuniversitäre Programme.

Diese Methoden vermitteln den Studierenden die Schlüsselqualifikationen und internationale Kompetenzen, die sie für Beruf, Weiterstudium und Umschulung brauchen.

6 BEWERTUNG UND BEURTEILUNG

6.1 Grundsätzliches

6.1.1 Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren

Beurteilen (engl. Assessment) wird benutzt, wenn die Kompetenz des Sprachverwenders, also des Studierenden gemeint ist und wenn diese generell beurteilt werden soll, sowohl bewertend als auch informell. Alle Sprachtests stellen eine Form der Beurteilung dar, aber es gibt eine Reihe von Beurteilungsverfahren (z.B. Checklisten bei kontinuierlicher Beobachtung; informelle Beobachtung durch den Lehrer), die man nicht als Tests bezeichnen kann.

Bewerten steht dagegen synonym für Leistungsmessung, wobei *Prüfen* bedeutet, dass die Leistungsmessung in eine Rangfolge gebracht wird.

Evaluieren geht weiter als beurteilen, z.B. werden bei der Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen neben der Sprachkompetenz auch „die Erfolge, die mit bestimmten Methoden und Materialien erzielt wurden, die Art und Qualität der Texte und Diskurse, die bei dem Programm tatsächlich produziert wurden, die Zufriedenheit von Lernenden und Lehrenden, die Effizienz des Unterrichts“ (GeR, S.172) mit beurteilt.

6.1.2 Bezug zu Prinzipien und Zielen

Die Leistungsmessung richtet sich nach den Prinzipien, Zielen, Methoden und Inhalten des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts*, wobei im Hinblick auf die Ziele nur Wissen und Kenntnisse (Deklaratives Wissen / savoir), Fertigkeiten und Fähigkeiten (Prozedurales Wissen / savoir-faire) bewertet werden können.

Interkulturelles Bewusstsein und Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen der Studierenden lassen sich evaluieren, wenn die Studierenden bestimmte Verhaltensregeln erkennen und benutzen, z.B. bei der Projektarbeit oder in Diskussions- und Moderationsrunden.

6.1.3 Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen

Im *Studienbegleitenden Deutschunterricht* spielen die Handlungskompetenz und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, die für Beruf, Weiterstudium und Umschulung unerlässlich sind, eine vorrangige Rolle. Dabei lassen sich schriftliche und mündliche Leistungen nicht streng voneinander trennen.

Bewertet werden die Beiträge, die im Unterricht und außerhalb desselben erbracht werden. Dabei gelten die hochschuladäquaten *Deskriptoren* (**Anhang 17**) des Referenzrahmens, wobei für offene Arbeitsformen (Rollenspiel, Projektarbeit, Planspiel) u.a. Kriterien entwickelt werden müssen (**Anhang 18a,b**).

6.1.4 Ziele der Bewertung

Die Leistungsmessung ist ein kontinuierlicher Prozess und ermittelt, wie sich der Studierende sprachlich und fachsprachlich, interkulturell und soziokulturell in bestimmten Situationen qualifiziert hat. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der formativen, d.h. kontinuierlichen Bewertung und der summativen, d.h. punktuellen, kursabschließenden Bewertung (GeR, S.180f).

Den Studierenden sollten bei der Leistungsmessung nur solche Aufgaben zugemutet werden, mit denen sie sich auch im Unterricht auseinandergesetzt haben.

Die *Bewertung* und *Beurteilung* der erreichten Lernergebnisse hat eine motivierende Funktion. Deshalb soll sie sowohl dem Studierenden als auch der Lehrkraft die erbrachten Leistungen bewusst machen. Dank der *Kann-Beschreibungen* und Rückmeldungen im *Dialang* und sowie im *Gemeinsamen europäischen Sprachenportfolio (ESP)* werden den Studierenden Wege gezeigt, wie sie ihre Lernprozesse, ihre Defizite und Stärken analysieren und daraus Schlussfolgerungen für lebenslanges Lernen ziehen können.

Eine *Beurteilung* ermöglicht es den Studierenden und dem Lehrenden darüber hinaus, über den Einsatz der Methoden zu reflektieren und diese gegebenenfalls zu modifizieren.

6.1.5 Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio

Wenn eins der Prinzipien des Studienbegleitenden Deutschunterrichts die Entfaltung und Förderung der Lernerautonomie ist, wenn die Studierenden selbstständige Bürger im Sinne einer „European citizenship“ / Citoyenneté européenne werden sollen, sollten sie bei der Fremd- und Selbstevaluation die Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* und des **ESP** (*Das europäische Sprachenportfolio*, siehe auch 6.3) kennen und erfüllen.

6.1.6 Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung

Mit Hilfe von bestimmten Aufgabentypen können Überprüfungsformen eingesetzt werden, die die Fortschritte in den Sprachhandlungen messen und zeigen, wie sich die Sprachrezeption und -produktion von der zunächst stärker gesteuerten zu immer größerer Eigenproduktion verlagert.

Bei den Aufgabentypen unterscheidet man zwischen **geschlossenen, halboffenen und offenen** Aufgaben (**Anhang 15**).

Bei **geschlossenen** Aufgabenformen handelt es sich um stark steuernde Aufgaben, deren Lösungen sprachlich und inhaltlich in der Regel vorgegeben sind.

Auch im kommunikations- und handlungsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache haben solche geschlossenen Testaufgaben ihre Berechtigung, besonders wenn es um die Überprüfung von HV/LV/Grammatik und Fachlexik geht. Überprüft wird das Erkennen/Wiedererkennen grammatischer und lexikalischer Elemente.

Halboffene Aufgabentypen veranlassen die Studierenden zu sprachproduktiven Leistungen, bei denen der Grad der Eigenständigkeit durch Vorgaben gesteuert wird. So lässt sich überprüfen, ob der Studierende korrekte grammatische Formen und den richtigen Wortschatz/Fachwortschatz produzieren kann.

Offene Aufgabenformen unterscheiden sich von den geschlossenen und halboffenen durch immer weniger vorgegebene Steuerungselemente. Sie fördern das selbstständige Sprachhandeln und ermöglichen einen höheren Grad an individueller Gestaltung. Die Aufgaben des berufs- und fachbezogenen Unterrichts entsprechen in besonderem Maße den Zielen des handlungsorientierten Unterrichts.

Die verschiedenen Aufgabentypen kommen nicht isoliert zum Einsatz, sondern werden beim Lösen komplexer berufs- und fachbezogener Aufgabenstellungen integrativ gelöst. Für Prüfungsaufgaben heißt das, dass verschiedene Teilaspekte in komplexe Aufgaben integriert werden, wobei bestimmte Teile einer Handlungskette ergänzt/ausformuliert/geändert werden müssen.

Projektarbeit, Szenarien, Rollenspiele sind Versuche, „Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrenden und Lernenden entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann. Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist daher ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder Produkt“ (Hilbert Meyer „Unterrichtsmethode I“, S.143).

Für alle offenen Aufgabenformen gilt, dass die Lernenden ein Problem erfassen, sich notwendige Informationen für die Lösung beschaffen, Lösungsvarianten finden und diskutieren, eine Entscheidung treffen, sich auf eine Lösung einigen und diese durchführen und präsentieren.

Solche Arbeitsformen zeigen, inwieweit die Lernenden vor allem **mündlich** kompetent sind, wie sie z.B. folgende Anforderungen inhaltlich und sprachlich bewältigen: sich und andere informieren; Aufgaben planen/delegieren/erklären; Verständnisfragen stellen und beantworten; Lösungen suchen und finden; auf die Teampartner eingehen (erklären, ermutigen, loben, kritisieren, verbessern); Ergebnisse darstellen und bewerten.

6.2 Instrumente der Bewertung

6.2.1 Einstufungstests

Ein *Test* ist eine Aufgabenreihe, die die Leistung misst. Ein Test kann sowohl alle Sprachaktivitäten (einschließlich

Grammatik und Wortschatz) überprüfen als auch gezielt nur eine.

Die *Einstufungstests* dienen vor allem dazu, das Sprachniveau der Studierenden festzustellen. Dabei kann man auf Tests zurückgreifen, die in erster Linie Auskunft darüber geben, wo die Studierenden in ihrer grammatischen Progression stehen, bzw., welche morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Kenntnisse sie haben und wie sich diese zu den Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens verhalten.

Auszüge aus dem Einstufungstest des Goethe-Institutes und aus den *Dialang*-Tests, die zunehmend als Einstufungstests benutzt werden, können als Beispiele dienen (GeR, S.223).

6.2.2 Lernfortschrittstests und Abschlussprüfung

Lernfortschrittstests (progress test) überprüfen, ob bestimmte Ziele im Unterricht erreicht wurden. Sie beziehen sich auf die Arbeit, z.B. einer Woche, eines Semesters oder auch auf das Lehrbuch oder den vorgeschriebenen Lehrplan. Eine Abschlussprüfung bezieht sich auf einen längeren Zeitraum (derzeit am Ende des Semesters).

Beide Arten von Tests orientieren sich am Kurs und stellen somit eine Binnenperspektive dar (nach Referenzrahmen, S. 178), die von den Lehrenden erwünscht ist, weil sie damit eine Rückmeldung für ihren Unterricht erhalten.

Eine **Feststellungsprüfung (proficiency test)** überprüft dagegen, was ein Studierender kann oder weiß, wenn er die zu erlernende Sprache im wirklichen Leben anwendet. Diese Art der Beurteilung stellt eine Außenperspektive dar. Arbeitgeber und Bildungsbehörden erwarten eher solche Qualitätsprüfungen, weil sie Auskunft geben darüber, wie anwendungs- und situationsbezogen die zukünftigen Mitarbeiter in der Sprache handeln können (siehe BULATS-Business Language Testing Service, www.bulats.org).

Da die Berufs- und Fachorientierung in den Prinzipien für den *Studienbegleitenden Deutschunterricht* besonders hervorgehoben wird, folgt daraus, dass am Ende des Kurses eine **Qualifikationsprüfung** stattfinden sollte, die die Anwendung der Sprache in realen Kontexten überprüft (siehe Vorschläge: **Anhänge 18a,b**).

6.2.3 Universitätseigene Abschlussprüfungen

Jede Hochschulprüfung muss ihre eigenen Deskriptoren entwickeln. Dabei sollte sie sich an den folgenden allgemeinen Kriterien orientieren:

- bestimmten Gütekriterien (**Anhang 19**)
- Testspezifikationen, besonders für Lese- und Hörverstehensteste (**Anhang 20**)
- bestimmten Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen (**Anhang 18 a, b**)
- bestimmten Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten (**Anhang 15**)

Wichtig sind auch:

- Die Bewertung des mündlichen Ausdrucks

Das Hauptkriterium der Bewertung des mündlichen Ausdrucks bildet die kommunikative Angemessenheit, der die sprachliche Genauigkeit untergeordnet wird. Wichtig ist, ob der Studierende seine kommunikative Absicht verwirklicht und sein Ziel erreicht (siehe auch: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation, GeR, S.37/38)

- Die Bewertung des schriftlichen Ausdrucks

Das Hauptkriterium der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks ist die kommunikative Angemessenheit, wobei die sprachlichen Fehler markiert werden müssen.

Das Unterstreichen von Fehlern führt dazu, dass der Studierende sich selbst korrigieren kann und lernt, seine Fehler zu analysieren.

- Bewertungskriterien

Im Einzelnen gelten folgende Bewertungskriterien:

* Inhaltliche Vollständigkeit

Alle Inhaltspunkte müssen schlüssig und angemessen dargestellt werden. Je nach Aufgabenstellung muss sich der Studierende von den vorgegebenen Modellen lösen oder sich strikt an bestimmte Textsorten und damit Textmuster halten (besonders in der Fach- und berufsbezogenen Sprache).

Die zu verwirklichenden Sprachhandlungen (Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren) müssen sich in entsprechenden Textsorten widerspiegeln.

Bei mündlichen Aufgaben muss der Studierende durchgehend aktiv und kreativ zum Gesprächsverlauf beitragen.

* Textmuster, Kohärenz und Flüssigkeit

Der Text muss im Hinblick auf die verwendete Textsorte dem Anlass der Textproduktion entsprechen (Kommunikationssituation). Er sollte eine nachvollziehbare Gliederung aufweisen, in sich kohärent sein und textkonstituierende lexikalische Einheiten aufweisen. Berücksichtigt werden muss, ob mit diesem Text die Kommunikationsabsicht erreicht wurde.

Bei mündlichen Texten ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten.

* Ausdruck

Der Wortschatz muss den Sprachhandlungen (Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren) angemessen sein, er sollte differenziert, adressatenbezogen sein und der Stilebene entsprechen. Die Termini der Fach- und berufsbezogenen Sprache dulden keine Umschreibungen.

Die Bewertung muss für die Studierenden transparent sein. Die Bewertungskriterien entsprechen einem Notenschlüssel oder Punkteschema (vgl. Prüfungsbestimmungen zu den Prüfungen des Goethe-Instituts).

Der Referenzrahmen liefert weitere Hilfen zur Entwicklung von *Deskriptoren*, z.B. den „Beurteilungsraster zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation“, S.37/38.

6.2.4 Internationale Prüfungen

Es empfiehlt sich, die Studierenden mit den international anerkannten Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache bekannt zu machen und sie nach Möglichkeit darauf vorzubereiten.

Neben dem **Zertifikat Deutsch (ZD)** bieten sich die neuen Prüfungen für die Niveaus **B2** und **C1** an.

Folgende Internetadressen zu Testen und Prüfen sind derzeit verfügbar:

- www.goethe.de (Die Bewertungskriterien befinden sich am Ende des Modellsatzes.)
- www.osd.at
- www.testdaf.de (B2/C1)
- www.telc.net (bis B2)

Ab 2012 werden die Prüfungen **Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)** und **Wirtschaftsdeutsch International (PWD)** durch den **Testservice Deutsch für den Beruf (BULATS)** ersetzt.

Testservice Deutsch für den Beruf (BULATS) ist ein Sprachtestservice vor allem für Firmen. Die Fremdsprachenkenntnisse von Angestellten und Bewerbern können hiermit schnell und kostengünstig eingestuft werden, und zwar von Anfängern bis Fortgeschrittenen (A2 bis C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen).

Der Test prüft die sprachlichen Fähigkeiten, die am Arbeitsplatz benötigt werden wie Hör- und Leseverstehen sowie die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Der Test kann in zwei Formen abgelegt werden:

- interaktiv per Computer (ca. 45 Minuten)
- auf Papier (110 Minuten)

Das Testergebnis kann mit zwei optimalen Modulen präzisiert werden:

- Test zum Schreiben (45 Minuten)
- Test zum Sprechen (ca. 12 Minuten)
- Die Tests können zu jeder Zeit und an jedem Ort nach Bereitstellung der Materialien durch Cambridge ESOL durchgeführt werden.

Testservice Deutsch für den Beruf wurde in Zusammenarbeit mit University of Cambridge ESOL, Alliance Française und Universidad de Salamanca unter dem Namen „BULATS“ (Business Language Testing Service) entwickelt (nach Goethe-Institut, Zentrale).

Die Niveaubeschreibungen von **TestDAF** (hrsg. vom TestDAF-Institut) orientieren sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* für Sprachen des Europarats und an den Stufen ALTE (Association of Language Testers in Europe) und sind gedacht für Studierende, die in Deutschland studieren wollen. Sie geben Prüfungsteilnehmern und Institutionen international vergleichbare Informationen zum Sprachstand.

Das **ÖSD** (Österreichisches Sprachdiplom) und das **ECL** (Prüfung des Europäischen Consortiums-Zertifikats) gibt den Studenten die Möglichkeit, weiterzustudieren.

6.3 Internationalisierung der Abschlüsse

Im Zeichen der zukünftigen kulturpolitischen und sprachlichen Gegebenheiten in Europa sieht die *Bologna-Erklärung* (19.06.1999) gestufte Studiengänge und die Internationalität der Abschlüsse vor.

Nach Abschluss der *Undergraduate Studies* (3-4 Jahre) sollen die *Bachelors* nach Möglichkeit Berufserfahrung sammeln, bevor sie die *Graduate Studies* (1-2 Jahre) beginnen und den *Master*-Titel erwerben.

Im Sinne der in den Prinzipien dieses Curriculums geforderten **Berufs- und Fachorientierung** führen der Erwerb von Fachwissen, Schlüsselqualifikationen (Skills) und die Erfahrungen im Projektmanagement zu einer stärkeren Berufsqualifikation. Hinzu kommen drei- bis sechsmonatige Praktika in Betrieben.

Die Prinzipien **Lernerorientierung** und die **Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie** spiegeln sich im Studienaufbau wider, wenn die Studierenden sich neben den Pflichtfächern für 25% Wahlpflichtmodule und für Individuelle Schwerpunktbildung entscheiden müssen.

6.4. Das Europäische Sprachenportfolio

Das **ESP** hat neben der pädagogisch-didaktischen Funktion auch eine Dokumentationsfunktion, weil es erlaubt, den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Laufe des Lebens festzustellen, zu dokumentieren und zu evaluieren. Als Dokument kann es eine wichtige Rolle spielen z.B. für Bewerbungsgespräche, auch mit ausländischen Arbeitgebern und bei Praktika u.ä. Der Aspekt der (Fremd)Evaluation ermöglicht Vergleichbarkeit und Transparenz; der Aspekt der Selbstevaluation und Sprachreflexion trägt zu mehr Eigenverantwortung im lebensbegleitenden Sprachenlernen bei. Die Einbeziehung interkultureller Erfahrungen in den Lernprozess und die Dokumentation fördern das interkulturelle Verstehen.

Das **ESP** besteht aus drei Teilen (**Anhang 21**):

- Sprachenpass
- Sprachlernbiografie
- Dossier.

Das **ESP** sollte regelmäßig geführt werden. Es ist Eigentum des Studierenden, aber er kann sich auch von seinen Lehrern beraten lassen. Die Lehrenden können die Arbeit für das **ESP** von Zeit zu Zeit in ihren Unterricht integrieren und solche Produkte und Projekte einplanen, die für die Aufnahme ins Portfolio geeignet sind.

6.5 Der europass

Der Rat der Europäischen Union hat am 21. Dezember 1998 die Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung entschieden und ein Dokument mit der Bezeichnung *europass* Berufsbildung eingeführt. Seine Benutzung ist freiwillig. Der *europass* gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbetrieb. Er sieht die mindestens zweisprachige Bescheinigung der Auslandsqualifizierung in den Sprachen des Herkunfts- und Gastlandes vor. Seit Januar 2005 hat der in seiner Konzeption weitere *europass*-Mobilität die Rolle des bisherigen *europass*-Berufsbildung übernommen (vgl. <http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet>).

asp).

6.5.1 Das europass Rahmenkonzept

Der europass-Mobilität ist seit Februar 2007 Teil des europass Rahmenkonzeptes und enthält „ Fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa“:

- europass Lebenslauf
- europass Sprachenpass
- europass Mobilität
- europass Diploma Supplement
- europass Zeugniserläuterung,

die sich als ein Werkzeug für mehr Klarheit in der europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitik verstehen.

Schlussbemerkungen

Das vorliegende Rahmencurriculum wurde in den Ländern Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien im Rahmen des Projektes „Studienbegleitender Deutschunterricht“ in den Jahren 2003 bis 2007 entwickelt.

Es versteht sich als ein Beitrag zur Sicherung und Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an den Universitäten und Hochschulen der genannten Länder.

Es lässt sich auch an berufsorientierenden Hochschulen einsetzen.

Es sieht sich als ein weiterer Baustein im Prozess der Sensibilisierung für die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich.

Es eröffnet neue Wege für eine zukunfts-, fach- und lernerorientierte Ausbildung sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden.

Es bildet die Grundlage für Lehrwerke im Studienbegleitenden Deutschunterrichts auf den Niveaustufen A2-C1.

Allen an der Entstehung dieses Rahmencurriculums Beteiligten danken wir an dieser Stelle für ihren Enthusiasmus, ihre Einsatzbereitschaft und Ausdauer und für ihre Kompetenz.

Ganz besonders hilfreich waren die Curricula und Anhänge aus der Neufassung des polnisch-tschechisch-slowakischen Projekts (1998-2006), die wir zum Teil übernommen haben und die vielen Hinweise und Korrekturen, die Frau Dr. Sibylle Bolton für den Bereich Bewertung und Beurteilung eingebracht hat.

Glossar

Abstrakt

Ein *Abstrakt* ist eine kurze zusammenfassende Darstellung eines Vortrags oder Artikels, das man z.B. vor einer Tagung an die Teilnehmer verschickt.

Arbeitsstrategien

In diesen Bereich gehören die Strategien, die den allgemeinen Arbeitstechniken zuzuordnen sind, wie Referieren und Exzerpieren, aber auch fachspezifische, wie Ausfüllen und Interpretieren einer Tabelle (nach Buhlmann/Fearns), sowie berufsorientierte, wie Mindmapping und Projektarbeit.

Äußere Differenzierung

Methodische Möglichkeit, in der Lernende nach bestimmten Auswahlkriterien in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden (nach Klafki).

Autonomes Lernen

Die Lernenden bestimmen selbst, was, wie, wie lange und mit wem sie lernen. Sie treffen eigene Entscheidungen über den Lernweg, auf dem sie die Aufgabe lösen. Zum *autonomen Lernen* gehört das Wissen darüber, wie man am besten lernt, welche Lernstrategien man anwenden kann und welcher Lernertyp man ist.

Aufgabe

Eine *Aufgabe* ist die individuelle oder partnerschaftliche Arbeit an einem vorgegebenen Thema, Problem usw., das eigenständig und mit eigenen Lösungsverfahren und -wegen zu bewältigen ist. Das Ziel jeder Aufgabe ist es, über die Anwendung des im Unterricht Gelernten und Gefestigten bei Lernenden die freie, produktive mündliche und schriftliche Mitteilungsfähigkeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu erreichen.

Aufgaben sind von übergreifenden kommunikativen bzw. pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen her bestimmt. Sie lösen beim Lernenden „mentale Prozesse der Sinnherstellung, des Problemlösens und der Entdeckung von Zusammenhängen aus“ (Piepho-Serena, 1992) Aufgaben regen den Lernenden zum Mitdenken und zum „Mitspielen“ bei der Lösungsfindung an, und sind deshalb bei ihrer Durchführung variabel. Da in jeder fremdsprachlichen Aufgabe die Sicherung und Entfaltung sprachlicher Systeme eine Rolle spielt, sind „Sprachübungen oft zur Erfüllung übergreifender Aufgabenstellungen als Teilschritte nötig“ (Fremdsprache Deutsch 10/1994, S.59).

Aufgabentypen/Aufgabenstellung (geschlossen, halboffen, offen)

Eine Aufgabe ist die individuelle oder partnerschaftliche Arbeit an einem vorgegebenen Thema, Problem usw., das eigenständig und mit eigenen Lösungsverfahren und -wegen zu bewältigen ist. Grundlagen für die Lösung von Aufgaben schaffen im Unterricht die Übungen. Das Ziel jeder Aufgabe ist es, über die Anwendung des im Unterricht Gelernten und Gefestigten bei Lernenden die freie, produktive mündliche und schriftliche Mitteilungsfähigkeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu erreichen.

Daher finden sich für den Unterricht meist folgende Aufgabentypen:

geschlossene Aufgaben, bei denen die Antwort/Lösung nicht selbstständig formuliert, sondern nur gefunden und markiert wird (z.B. Multiple-choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben nach dem Schema richtig – falsch);

halboffene Aufgaben, bei denen die Antwort/Lösung nur teilweise selbstständig und frei formuliert werden kann (z.B. Lückensätze: Eva ___ Adam einen Apfel ___, bis hin zu Lückentexten, Cloze-Tests oder C-Tests, Ergänzungsaufgaben: Heute Abend gehen unsere Freunde ...);

offene Aufgaben, bei denen die Antwort/Lösung relativ frei und selbstständig formuliert werden kann (z.B. Schreiben eines Briefes, Stellungnahme zu einem Thema/Problem, Antworten auf Fragen in der mündlichen Prüfung). (nach S. Bolton)

Bestehensgrenze

Die *Bestehensgrenze* liegt häufig bei 50 oder 60% je nach Niveau; Abweichungen nach unten bzw. nach oben basieren auf didaktischen Entscheidungen.

Beurteilung

1. Formative Beurteilung

Bei der formativen (kursbegleitenden) Beurteilung (auch: Lernfortschrittskontrollen) werden fortlaufend Informationen über Stärken und Schwächen gesammelt, die die Lehrenden auf ihre Kursplanungen zurückbeziehen und auch in die jeweiligen Rückmeldungen an ihre Lernenden mit einbeziehen können.

2. Summative Beurteilung

fasst den Lernerfolg am Kursende in einer Bewertung zusammen. Es handelt sich dabei nicht notwendigerweise um eine Bewertung der Kompetenz im Sinne einer Qualifikationsprüfung (proficiency assessment). Tatsächlich sind summative Beurteilungen oft normorientiert, punktuell und kursbezogen.

Bewertung

1. Normorientierte Bewertung (oder Bezugsgruppenorientierung) bringt die Lernenden in eine Rangfolge, die Bewertung ihrer Leistung erfolgt relativ zu den anderen Lernenden der Gruppe (nach Europarat, 2001: 178ff).

2. Kriteriumsorientierte Bewertung erfasst die Leistung der Lernenden relativ zu vorher definierten Fähigkeitsniveaus wie z.B. den Kompetenzskalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung

Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) ist das anerkannte Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Das BIBB identifiziert Zukunftsaufgaben der Berufsbildung, fördert Innovationen in der Nationalen wie internationalen Berufsbildung und entwickelt neue, praxisorientierte Lösungsvorschläge für die berufliche Aus- und Fortbildung. Kontakt: www.bibb.de

Binnendifferenzierung

Methodische Möglichkeit, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lernergruppe unterschiedlich zu gestalten: Man kann nach Leistungsniveaus differenzieren, nach Themenbereichen, innerhalb der Arbeitsaufträge usw. (nach Schwertfeger). Klafki unterscheidet zwischen *Innerer* und *Äußerer Differenzierung* (s. auch: *Äußere Differenzierung*).

Blended Learning

Darunter versteht man ein Lehr- und Lernkonzept, das eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von „traditionellem

Klassenzimmerlernen“ (*Präsenzveranstaltung*) und virtuellem bzw. Online-Lernen (*E-Learning*) auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationstechnologien anstrebt. Das auch B-Learning genannte Konzept verbindet die sozialen Aspekte des gemeinsamen Lernens mit der Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen.

Vorteile(+) und Nachteile (-):

⇒ *Präsenzveranstaltung*

- + Die Teilnehmer nehmen sozialen Kontakt auf, bilden eine Gruppe.
- + Der Dozent und die Teilnehmer lernen sich persönlich kennen.
- + Die Kommunikation nähert sich natürlichen Kommunikationssituationen.
- Alle Personen müssen zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein.
- Alle Teilnehmer müssen das gleiche Vorwissen haben, damit der Lernfortschritt nicht behindert wird.

⇒ *E-Learning*

- + Die Teilnehmer lernen, wie, wann und wo sie wollen.
- + Die Teilnehmer bestimmen ihr Lerntempo selbst.
- + Der Einsatz unterschiedlicher Medien (Bild, Video, Ton, Animation, Schrift) spricht unterschiedliche Lernertypen an.
- + Je nach Plattform ist eine einfache, individuelle und motivierende Betreuung des Teilnehmers möglich.
- Es gibt keine soziale Bindung zu den anderen Teilnehmern.
- Falsch verstandene Inhalte bleiben unbemerkt.
- Es ist eine hohe Selbstlernkompetenz erforderlich.

Bologna-Erklärung

Eine am 19. Juni 1999 von den Bildungsministern der 29 europäischen Länder unterzeichnete Erklärung.

Deren Ziele sind u.a.:

- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (insbesondere Bachelor und Master)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems European Credit Transfer System (ECTS) und einer Modularisierung
- die Förderung der Mobilität (nicht nur der räumlichen Mobilität, sondern auch der kulturellen Kompetenzen, Mobilität zwischen Hochschulen und Bildungsgängen), darüber hinaus die Förderung des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens
- Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung durch Fakultätsentwicklung, Akkreditierung der Studiengänge, Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätsentwicklung
- Die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung
- Die Verzahnung des europäischen Hochschulraumes mit dem europäischen Forschungsraum, insbesondere durch die Eingliederung von Doktoratsstudien in den Bologna-Prozess.

Brainstorming

Das *Brainstorming* (Geistesblitz) ist eine Kreativitätsmethode. Durch spontane Äußerungen ohne jegliche Wertung werden viele Ideen zu einem Problem, einer Fragestellung gesammelt. In einer Gruppe können sich die Teilnehmer durch ihre Beiträge gegenseitig zu neuen Ideenkombinationen anregen.

Deklaratives Wissen (savoir)

Das *deklarative Wissen* umfasst das allgemeine *Sach- und Weltwissen* (z.B. Orte, Institutionen, Ereignisse, Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen, Wissen von Klassen der Dinge, ob abstrakt/konkret, räumlich/zeitlich, logisch, analytisch, usw.); aber auch *Soziokulturelles Wissen* (Kultur der Gemeinschaft, wo die Sprache gelernt wird); *Interkulturelles Bewusstsein* (Beziehungen zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt der Zielsprachengemeinschaft). Mehr dazu Profile deutsch, 2.0, S. 103ff

Deskriptoren

Instrumente, mit denen im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat: 2001) die Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) beschrieben werden. Die *Deskriptoren* sind positiv als sog. Kann-Beschreibungen formuliert.

Dialang

Dialang ist das erste Testsystem für Fremdsprachen, das auf dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (Europarat: 2001) basiert. Dialang wurde von über 20 führenden europäischen Institutionen entwickelt und von der Europäischen Kommission gefördert.

Das System bietet Tests zu den Teilfertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben in 14 europäischen Sprachen an und ermöglicht dem Lernenden, das eigene Sprachniveau zu überprüfen.

Didaktik

Seit den 60er Jahren unterscheidet man für den Bereich Deutsch als Fremdsprache *Didaktik* und Methodik; danach beschäftigt sich die *Didaktik* mit den Lehrinhalten (was gelehrt wird), die Methodik dagegen mit den Lehrverfahren (*wie* gelehrt wird).

Didaktik wird oft nicht deutlich von Methodik (s. Methodik) unterschieden, weil sie eng mit der Methodik verbunden ist. *Didaktik* betrifft das WOZU (Intentionen/Ziele) und das WAS (Themen/Inhalte), aber Beides kann nicht gedacht werden, ohne gleichzeitig zu fragen, WIE und WOMIT die Ziele erreicht werden sollen und WIE und WOMIT die Inhalte vermittelt werden sollen (nach: Wolfgang Schulz: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht, 1969).

Distraktoren

Ein Multiple-Choice Item enthält drei bis vier Wahlmöglichkeiten, von denen eine die richtige Lösung ist; die anderen sind die Distraktoren, d.h. die falschen Lösungen.

Domänen

Nach der Schema-Theorie wird Wissen zunächst unsprachlich geordnet nach Domänen – d.h. konsistente und kohärente Kenntnisse (Wissensstand), nach Skripten (Gedankliche Strukturen – also Schemata) und nach Konzepten (Begriffen). Domäne ist daher ein Unterbegriff der Textkriterien und bedeutet soviel wie Bereich (z.B. öffentlich, privat, Beruf, Bildung).

Zu den Textkriterien zählen:

- Kanal (mündlich, schriftlich)
- Interaktion (zeitgleich, zeitversetzt)
- Medium (ungebundene Blätter, Fernsehen, Radio, neue Medien, Telefon u.a.)
- Zweck (amtliche Verbindlichkeit, fachliche Information, Unterricht, Unterhaltung, u.a.)
- Darstellungsform (Grafiken, mit Musik, u.a.)
- Domäne (*öffentlich, privat, Beruf, Bildung*)

E-Learning

(englisch: „electronic learning“ – elektronisch unterstütztes Lernen):

Lernen unter Einbezug von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT):

Vorteile (+) und Nachteile (-):

- + Die Kurse sind im Gegensatz zu traditionellen Lehrmitteln interaktiv.
- + Die abstrakten Inhalte können mit Hilfe von Simulationen anschaulich gemacht werden.
- + Die traditionellen linearen Denk- und Lernkonzepte können aufgebrochen und es können flexible, netzartige Konzepte verwirklicht werden.
- + Die Lernkontrollen können individualisiert werden.
- + Die Kurse können an bestimmte Bedürfnisse angepasst werden.
- + Es kann zeit- und ortsunabhängig gelernt werden.
- + Die Lernobjekte sind mehrmals verwendbar.
- + Die Audio- und Videodokumente sind leicht einzubinden.

- Die Lernenden müssen zuerst lernen, mit den verschiedenen Medien umzugehen.
- Die Präsentation der Lerninhalte ist oft von technischen und nicht von didaktischen Faktoren bestimmt.
- Die sozialen Kompetenzen der Lernenden werden nicht gefördert.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) ist ein Folgeprodukt des Referenzrahmens und hat vor allem eine Dokumentationsfunktion.

- Es dokumentiert den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Laufe des Lebens.
- Es ermöglicht durch selbst- und Fremdevaluation die Vergleichbarkeit und Transparenz der sprachlichen Leistungen und trägt zu mehr Eigenverantwortung im lebensbegleitenden Fremdsprachenlernen bei.
- Es fördert interkulturelle Erfahrungen und interkulturelles Verstehen.

Das ESP besteht aus drei Teilen:

- Sprachenpass
- Sprachlernbiografie
- Dossier

Evaluieren

Unter *Evaluieren* versteht man Bewertung und Leistungsbewertung.

Evaluation heißt „Bewertung“, „Beurteilung“, und umfasst die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen und Organisationseinheiten, insbesondere im Bildungsbereich, in den Bereichen Gesundheit und Entwicklungshilfe, der Verwaltung oder der Wirtschaft. Unter Evaluation im Bildungsbereich versteht man heute meistens die Evaluation einer Bildungseinrichtung mit dem Ziel der Qualitätssicherung. Es wird *Selbstevaluation* und *Fremdevaluation* unterschieden. Bei der *Selbstevaluation* versucht die/der Studierende die Ergebnisse eigener Arbeit zu bewerten mit dem Ziel derer Nachteile zu finden und darüber zu reflektieren, um in der Zukunft bessere Leistungen zu erweisen. Bei der *Fremdevaluation* geht es hauptsächlich um die Beurteilung der anderen mit dem ähnlichen Ziel, hier wird aber Evaluationsprozess objektiv verstanden.

Exposé

Ein *Exposé* (franz. Übersicht) ist ein Bericht, eine Erläuterung, ein ausgearbeiteter Plan z.B. zu einem literarischen Werk, die Handlungsskizze zu einem Film, aber auch ein kurzer Entwurf für eine Seminararbeit und/oder der erste Arbeitsschritt beim Anfertigen schriftlicher Hausarbeiten.

Exzerpt

Exzerpieren kommt aus dem Lateinischen und bedeutet soviel wie „herauspflücken“. Bezogen auf einen Text wird darunter das „Herauspicken und Herausfiltern“ der wichtigsten Aussagen verstanden. In einem Exzerpt wird der Text auszugsweise mit Hilfe von Textstellen (Zitaten), Schlüssel- und Schlagwörtern) oder auch frei, d.h. in eigenen Worten (Paraphrasieren) zusammengefasst.

Bei einem wörtlichen *Exzerpt* werden die Textstellen mit der genauen Seitenangabe festgehalten.
(nach Itta Bauer: Wissenschaftliches Arbeiten: Textarbeit).

Fachkompetenz

Fachkompetenz bedeutet: fachliches Wissen zu besitzen, Fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen zu können, zum fachlichen Engagement bereit zu sein.

Fachkompetenz ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen in Unternehmen.

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet.

Fallbeispiele

Fallbeispiele helfen, die hinter den Handlungsfeldern stehende Praxis zu vermitteln, also exemplarisch betriebliche Situationen und Probleme darzustellen.

Ein Fallbeispiel ist also ein fiktiver Text, der eine aus der Praxis abgeleitete allgemein-interessante Frage- und Problemstellung in Form einer Geschichte präsentiert.

Fallstudien

Reetz versteht unter einem *Fall* „ die Darstellung von realen oder der Realität entsprechenden Ereignissen ..., in denen ein bedeutsamer Zusammenhang, ein Sachverhalt des persönlichen, sozialen oder politischen Lebens zum Ausdruck kommt.“

Fallstudien sollen im Sinne des problemlösenden Denkens und Arbeitens die Studierenden dazu führen, in einem komplexen Fall aus der Lebens- und Berufspraxis z.B. Probleme zu erkennen, wahrzunehmen, zu lösen, die Lösung zu begründen und erfolgreich zu verteidigen.

Fertigkeiten (Sprach-Fertigkeiten)

Unter *Fertigkeiten* versteht man in der Regel die vier sprachlichen *Fertigkeiten* Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Hörverstehen und Leseverstehen werden häufig als „rezeptive“ Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten bezeichnet. Unter „Interaktive Fertigkeiten“ versteht man diejenigen Sprachfertigkeiten, bei denen eine Wechselbeziehung zwischen Sprecher/Schreiber und Adressat der Äußerung stattfindet(Interaktion), also die Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben (Bolton).

Flussdiagramm

Flussdiagramme können Vorgänge, Handlungen, Prozesse und Lösungswege in Diagrammform mit Verzweigungen darstellen. Sie verdeutlichen einen funktionalen Zusammenhang oder einen zeitlichen Ablauf.

Frontalunterricht

Eine von mehreren Sozialformen. Beim *Frontalunterricht* sind die Lehrenden (die Vortragenden, Berufsalltag die Präsentatoren), die den Lernprozess/ den Sitzungsablauf bestimmen. Im Plenum haben die Lernenden/ die Mitarbeiter die dominante Rolle, etwa beim Einbringen der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit/ aus einer Umfrage, usw.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)

Er bildet die Basis für Sprachenlernen, -lehren und -beurteilen und ist auf Initiative des Europarates entstanden. Die Prinzipien dieses Dokumentes sind Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz als unentbehrliche Voraussetzungen der in der Europäischen Union vereinten Europäer.

Die Anfänge dieser Initiative reichen bis in die siebziger Jahre zurück. Die endgültige englische Fassung - Ergebnis einer langjährigen Diskussion unter Fremdsprachenexperten aus 40 Ländern - erschien Anfang 2000.

Der GeR bildet die Voraussetzungen für die Aneignung von Sprachkenntnissen, Verbesserung der Kommunikationsqualität, für eine größere Mobilität, für vermehrte direkte Kontakte, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt.

Der GeR stellt eine gemeinsame Grundlage dar für die Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw.

Der GeR stellt gleichzeitig objektive Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz bereit, was die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, erleichtert.

Die Sprachkompetenz wird durch ein sechstufiges System der Gemeinsamen Referenzniveaus beurteilt:

A1, A2 - elementare Sprachverwendung

B1, B2 - selbstständige Sprachverwendung

C1, C2 - kompetente Sprachverwendung.

Grammatik

Systematische Grammatik

Die systematische Darstellung der Grammatik gliedert sich in die fünf Hauptgruppen:

- Text
- Satz
- Syntaktische Einheiten
- Wörter
- Wortbildung.

Funktionale Grammatik

Die funktionale Zugangsweise bietet eine Gruppierung grammatischer Phänomene nach:

- Intention
- Relation
- Besonderheiten im Dialog:

Die funktionale Darstellung zeigt, welche sprachlichen Mittel z.B. für eine Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau zur Verfügung stehen. Eine Absicht lässt sich z.B. auf verschiedene Weise ausdrücken: mit Modalverben, mit dem Futur I, mit bestimmten Konnektoren oder Präpositionen usw. Diese unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten einer Absicht werden mit konkreten Beispielen verdeutlicht (nach Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2002: 42).

Gruppenarbeit

Von *Gruppenarbeit* spricht man, wenn mehrere Lernende zusammen, d.h. gemeinsam an einem Thema arbeiten. In der Regel stellt der Lehrende die Aufgaben, die zu bearbeiten sind. Der Lehrende hat die Funktion eines Helfers und Koordinators der verschiedenen Aufgaben.

Gütekriterien

Alle Arten von Tests, ob es sich nun um formelle Prüfungen oder Lernfortschrittstests handelt, sollten die Leistungen der Lernenden möglichst genau erfassen (inhaltliche Validität), möglichst zuverlässig messen (Reliabilität) und möglichst objektiv bewerten.

Handlungsfeld

In einem *Handlungsfeld* werden bestimmte Anlässe, wie *Eintritt in den deutschen Markt* mit den relevanten fremdsprachlichen und muttersprachlichen Zielaktivitäten praxisbezogen und funktional verbunden.

Handlungskette

In den *Handlungsketten* werden die einzelnen Schritte eines Handlungsfeldes verwirklicht, z.B. beim Thema Messen und Ausstellungen: *Einladung zur Messe - Einrichtung des Messestandes oder Aktivitäten vor, während und nach dem Messebesuch.*

Bei der Versprachlichung von Charts/Schaubildern z.B. sollte man wie folgt vorgehen:

- die Art de Diagramms *benennen* und die Quelle *zuordnen*,
- die dargestellten Werte im Rahmen des Themas *beschreiben*,
- die Maximal/Minimalwerte miteinander oder mit dem Durchschnittswert *vergleichen*,
- den Zusammenhang zwischen Einzelaspekten und der Hauptaussage *erklären*,
- die Aussagen des Diagramms in bezug auf den Adressaten, auf die Form der Darstellung *bewerten*.

Handout

Bei einem *Handout* sind die wichtigsten Informationen eines Referates in übersichtlicher Form dargestellt. Es richtet sich an die Zuhörer des Referates und an interessierte Personen, die nicht zum Referat erscheinen können. Das *Handout* sollte nicht länger als zwei bis vier Seiten sein.

Hörstile

Das *globale oder orientierende* Hören bildet den ersten Kontakt mit dem Text und erlaubt, die Hauptaussage des Textes zu verstehen.

Das selektive Hören (auch: selegierendes Hören) dient dem Suchen nach Einzelinformationen im Text.

Das kursorische Hören ist überfliegendes Hören von einzelnen Abschnitten des Hörtextes.

Das totale Hören (auch: detailliertes Hören) dient dazu, alle Informationen und Details im Hörtext aufzunehmen.

Hörstrategien

Lesestrategien wie Konzentration auf Namen, Zahlen, Orte, Internationalismen etc, lassen sich beim Lesen und *Hören* nutzen, ebenso visuelle Stützen, wie Fotos, Illustrationen und Diagramme. Wichtig beim Hörverstehen ist auch, dass man sich die Situation bewusst macht, in der Menschen miteinander kommunizieren. Ebenso sind die Erklärung einer Aufgabenstellung oder die Inhaltspunkte, um die es in dem Gespräch gehen könnte, eine Hilfe. Deshalb sollte immer mindestens eine Aufgabe vor dem Hören gestellt werden, in der der Lerner sich in die Situation hineinversetzt und sein Vorwissen mobilisieren kann.

Innere Differenzierung

Die *Innere Differenzierung* ist die methodische Möglichkeit, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lernergruppe unterschiedlich zu gestalten: Man kann nach Leistungsniveau differenzieren, nach Themenbereichen, innerhalb der Arbeitsaufträge usw. Man spricht auch von *Binnendifferenzierung*.

Interkulturelle Aspekte/ Bewusstsein

Interkulturell als Schlagwort tauchte Mitte der siebziger, Anfang der achtziger Jahre zunächst in der pädagogischen und dann sehr bald in der fremdsprachendidaktischen und -methodischen und auch literaturwissenschaftlichen Diskussion auf und meinte das in einer Gesellschaft, in der sich viele (unterschiedliche) Kulturen begegnen ('multikulturelle Gesellschaft'), notwendige Lernen voneinander, das zum besseren Verstehen und zum Verständnis der jeweils anderen Kultur und seiner Menschen aber auch der eigenen Kultur und des eigenen Verhaltens führt. Es geht darum, die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, sich in die Einstellungen und daraus resultierende Verhaltensweisen anderer einzufühlen (Empathie), sie zu verstehen, zu tolerieren und daraus für das eigene Verhalten zu lernen.

Item

Als *Item* bezeichnet man jede einzelne Testaufgabe, während mit „Aufgabe“ das Ganze bezeichnet wird, also zum Beispiel ein Lesetext mit 5 Multiple-Choice Items.

Ja/Nein-Aufgabe (Richtig/Falsch-Aufgabe, Alternativantwort-Aufgabe)

Das ist eine Aufgabe, bei der einfache Entscheidungen nach dem Muster Ja, das trifft zu/ Nein, das trifft nicht zu getroffen und durch Ankreuzen markiert werden müssen. (Bolten)

Kannbeschreibungen

Das System der *Kannbeschreibungen* in „Profile deutsch 2.0“ (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag: 2002 und 2005) ist zweiteilig. Die Niveaus werden definiert mit

- globalen Kannbeschreibungen und
- detaillierten Kannbeschreibungen, die ihrerseits mit Beispielen illustriert werden.

Mit positiven Formulierungen wird in den Kannbeschreibungen festgehalten, was Lerner wie gut auf einem bestimmten Niveau tun können.

Kohärenz

Kohärenz ist ein zentraler Begriff der Textlinguistik, der sich auf den Textzusammenhang bezieht. Mit Kohärenz, Textkohärenz, wird der Bedeutungszusammenhang von Einheiten/Satzsequenzen gesprochener oder geschriebener Sprache bezeichnet, der durch verschiedenartige Mittel erreicht werden kann.

Es sind dies u.a. semantische, syntaktische oder thematische Möglichkeiten (Thema-Rhema-Verbindung), rhetorische Mittel, Mitgemeintes usw. Eine wichtige Rolle für die Textkohärenz spielen die Konnektoren. Dies sind u.a. Personal-, Demonstrativ-, Relativpronomen, Adverbien und Textorganisatoren (z.B. aber, allerdings, sicher usw.). Textorganisatoren sollten im Unterricht DaF stärker beachtet werden, da sie für die Textproduktion besonders hilfreich sind.

Kommunikationsverfahren

Im wissenschaftlichen Diskurs eines Faches ist eine bestimmte Anzahl von Kommunikationsverfahren repräsentiert. Dazu gehören in den naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen z.B. das Definieren, Klassifizieren, Beschreiben, Referieren, Vergleichen, Empfehlungen geben, Folgern, Erklären, Argumentieren, Kommentieren, Beurteilen. Die Kommunikationsverfahren treten unterschiedlich häufig auf. Ihre Frequenz hängt u.a. von der Textsorte und dem Spezialisierungsgrad des Textes ab (Buhlmann/Fearns, Handbuch, S.52).

Kompetenzen

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen (GeR, S.21).

Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen.

Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel.

Kompetenzen sind erworbene Fähigkeiten, die

- langfristig,
- systematisch und
- in didaktisch strukturierter Form

aufgebaut werden müssen, um dann als mehrfach dimensionierte Dispositionen eines Menschen (mit kognitiven, sozialen, motivationalen und willensgesteuerten Aspekten) dem Individuum erlauben (nicht zuletzt aufgrund ihrer Transferfähigkeit), konkrete aber variable und komplexe Handlungssituationen in der Lebenspraxis zu bewältigen (Wolfgang Zydatiss in "Was Sie über „Bildungsstandards“ in Deutschland wissen sollten“ in BABYLONIA 4/2007).

Kontaktzonen

Kontaktzonen sind Orte der Begegnung der Zielgruppen mit der deutschen Sprache, z.B. Messen und Ausstellungen im deutschsprachigen Raum.

Aus den Kontaktzonen werden das fremdsprachliche Handeln im Betrieb und Konsequenzen für das Kommunikationsklima, das Rollenverständnis und interkulturelle Probleme abgeleitet.

Komplexitätsgrad

Der *Komplexitätsgrad* bei einem Rollenspiel z.B. ist die Menge der auf tauchenden oder produktiv beherrschten Rollen oder die Komplexität der sprachlichen Mittel zur Realisierung von Redeakten.

Lernertypen

Lernende planen ihren Lernprozess unterschiedlich, sie nehmen den Lernstoff unterschiedlich auf, verarbeiten und bewerten ihn unterschiedlich. Man unterscheidet verschiedene Lernertypen: den analytisch, auditiv, visuell, haptisch usw. orientieren *Lernertyp*. Wichtiger als die Festlegung auf einen bestimmten Lernertyp ist es zu wissen, dass Lernende unterschiedlich lernen.

Lernfortschritttests

Lernfortschritttests (progress test) überprüfen, ob bestimmte Ziele im Unterricht erreicht wurden. Sie beziehen sich auf einen begrenzten Zeitraum (z.B. auf eine oder einige Lektionen).

Eine Abschlussprüfung bezieht sich auf einen längeren Zeitraum (derzeit am Ende des Schuljahres oder Halbjahres).

Lernstrategien

Eine *Lernstrategie* ist ein Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen- beim Fremdsprachenlernen das Ziel, die Sprache möglichst erfolgreich zu lernen. Der Plan im Kopf muss bewusst sein oder bewusst gemacht werden, um die richtige Strategie anwenden und damit den Lernprozess selbstständiger gestalten zu können

(Schwertfeger, FSE 29).

Den Begriff *Lernstrategien* versteht man als Oberbegriff für *Sprachlernstrategien* (Schwerpunkt: Lernaspekt = Aufbau der lernersprachlichen Wissensbasis) und *Sprachverwendungsstrategien* (Schwerpunkt: Gebrauchsaspekt = Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel), wobei die Grenze zwischen beiden fließend ist.

Man unterscheidet *kognitive Strategien* (Erschließungsstrategien, z.B. das Ableiten einer Grammatikregel, und Gedächtnisstrategien), *metakognitive Strategien* (Planung, Überwachung, Evaluation des eigenen Lernens und der Sprachverwendung), „*monitoring*“-*Strategien* (Kontrolle der Sprachkorrektheit und der kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen) und *sozial-affektive Strategien*.

Lerntechniken

Als *Lerntechniken* werden Fertigkeiten bezeichnet, der Lernende gebraucht, um etwas zu lernen, z.B. die Fertigkeit, etwas in einem Lexikon oder einer Grammatik nachzuschlagen (Fernstudieneinheit 23 „Lernerautonomie und Lernstrategien“, S. 196).

Lesestile

siehe Lesestrategien

Lesestrategien

Hier handelt es sich um die Strategien zur Bedeutungserschließung auf der Wort-, Satz-, und Textebene.

- auf der *Wortebene*, z.B.

- Entschlüsselung mit Hilfe einer Grafik, Illustration
- Entschlüsselung mit Hilfe von Internationalismen
- Entschlüsselung mit Hilfe von Wortbildungsregeln

- auf der *Satzebene*, z.B.

- Entschlüsselung mit Hilfe eines Kontextes, wie Beschreibung, Definition
- Entschlüsselung mit Hilfe von Schlüsselwörtern
- Entschlüsselung mit Hilfe von Konnektoren

- auf der *Textebene*, z.B.

- Aufbau einer Leseerwartung
- Voraussagen über den Textinhalt anhand der Überschrift
- Voraussagen über den Textinhalt anhand von typo- und/oder topografischen Mitteln

(nach: Buhlmann/Fearns „Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Narr 2000, S. 236)

Dazu kommen die *Lesestrategien*, die bei der Realisierung bestimmter *Lesestile* eingesetzt werden.

Man unterscheidet folgende Formen des Textverstehens:

- das **globale/ orientierende** Lesen; das ist der erste Kontakt mit dem Text, bei dem der Leser sich einen Überblick über den Textinhalt verschafft, um festzustellen, ob der Text für ihn wichtige Informationen enthält;
- das **kursorische Lesen**; das ist das überfliegende Lesen von Abschnitten, um inhaltlich Wichtiges zu erfassen unter Nichtbeachtung von Einzelheiten;
- das **selektives Lesen** (auch selegierend oder suchend genannt), bei dem der Leser den Text nach wichtigen Einzelinformationen absucht;
- das **totale Lesen**, bei dem der Inhalt vollständig aufgenommen werden muss. (nach: Buhlmann/Fearns, Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Narr 2000, S. 236)

Manche Lesedidaktiker unterscheiden weiterhin

- das **erschließende** Lesen, bei dem der Leser mehrere Stellen im Text genauer liest, um Bezüge herzustellen und Schlüsse zuziehen;

- das **kritische** Lesen, bei dem der Leser genau liest, um „zwischen den Zeilen“ zu lesen, um verborgene Textaussagen zu ermitteln.

Mediation

siehe Sprachmittlung

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von der „Vielsprachigkeit“, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in der internationalen Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder an der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können die Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen (nach Europarat, 2001: 17).

Methode

Der Begriff *Methode* ist aus dem griechisch-lateinischen Wort “methodos/methodus” abgeleitet und bedeutet etwa „Zugang/Weg“, der zu einem bestimmten Ziel führt (Heuer, 1979,11).

“*Methode*” im weiteren Sinn umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung (so etwa: Mackey,1965).

Methodenkompetenz

Es gibt mehrere Beschreibungen von Methodenkompetenz. Hier werden zunächst die beiden folgenden aufgeführt

1. Lern- und Arbeitstechniken

Lern- und Arbeitstechniken bilden die beiden Seiten der Methodenkompetenz.

Darunter versteht man alles, was Lernende anwenden, um ihr Arbeiten und Lernen geplant, gezielt und kontrolliert vorzubereiten, zu organisieren und durchzuführen, auch als Lernstrategien oder Arbeitstechniken, -strategien bezeichnet .(s. auch oben unter Lerntechniken)

Unter Arbeitstechniken versteht man alle Mittel und Verfahren, die Lernende anwenden können, um die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen und ihre Lernziele zu erreichen. Sie erleichtern das Lernen und machen es effizienter. Doch viele Lernende sind zu wenig darin unterwiesen worden, wie man lernt, so dass ihnen Lern- und Arbeitstechniken erst vermittelt werden müssen.

2. bedeutet: Wissen, welcher Weg einzuschlagen ist; diesen Weg gehen zu können und bereit zu sein, diesen Weg zu gehen. Methodenkompetenz im Sinne des Modells der Handlungskompetenz zeigt den Lernerfolg des einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der „Lernerfolg in Bezug auf die Verwendbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen verstanden“ (Curr. Reisekaufmann, S. 97). Das heißt für den Auszubildenden und zukünftigen Mitarbeiter, dass er selbstständig Lösungskonzepte erarbeiten, dass er Lösungen planen und durchführen kann, diese auch verantwortet und bei anderen Markt- und Sozialbedingungen eventuell korrigiert.

Methodik

Die *Methodik* sucht nach Mitteln und Wegen, didaktisch sinnvolle Ziele möglichst effektiv unter Nutzung u.a. pädagogischer, psychologischer, lernpsychologischer u.a. Vorgaben zu erreichen, die allerdings durchaus einem (historischen) Wechsel unterworfen sind. Vorrang wird sie dem einräumen, was sich für die jeweiligen Adressatengruppen zur Erreichung von Lernzielen im vorgegebenen organisatorischen Rahmen als das beste Verfahren, der beste Weg erweist. *Methodik* untersucht und beschreibt das planmäßige Vorgehen in einem Arbeits- oder Forschungsgebiet. Die Ergebnisse werden häufig als Vorgehensweisen festgelegt und als "Methodik des ..." bezeichnet. *Methodik des Fremdsprachenunterrichts* beschäftigt sich mit dem WIE des Lehrens von Fremdsprachen unter Verwendung von WELCHEN MITTELN und WELCHEN VERFAHREN. Sie gibt Hinweise zu Unterrichtsverfahren (Gliederung des Unterrichts, Unterrichtsformen etc.), zur Unterrichtsorganisation (Jahrgangs- und Leistungsstufen, Gruppen-/Kursunterricht, Stundenplanung usw.) zur Planung und Erstellung von Lehrmaterialien (Lehrwerk(en), Arbeitsblättern etc.) und Verwendung von Medien (Lehrbuch, Dia, Video usw.) unter Berücksichtigung der Rolle von Lernenden, Lehrenden, Lernstoff und Lernzielen.

„Methodik im engeren Sinn bezieht sich nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen“. (Krumm, 1981, 217; Freudenstein, 1970, 176).

Mindmapping

Mindmapping ist eine Methode,

- die sowohl die rechte als auch die linke Gehirnhälfte trainiert,
- die das Gedächtnis fördert,
- die die Konzentration erhöht,
- die einen Überblick über Themenverzweigungen verschafft,
- die verdeckte Ideen herausholt,
- die Lösungen für Probleme entwickelt,
- die Lösungswege nachvollziehbar macht.

Mitschrift

In einer *Mitschrift* werden die wichtigsten Informationen aus einem Vortrag, einer Vorlesung, einer Besprechung oder ähnlichen Texten festgehalten. Eine Mitschrift entsteht meist unter großem Zeitdruck, weil der Vortrag oder die Vorlesung während der *Mitschrift* nicht unterbrochen wird. Entscheidend für eine gute und aussagekräftige Mitschrift ist daher das Erkennen und Notieren der wichtigsten Informationen.

Der sprachliche Stil von Mitschriften ist meist sachlich. (Pd)

Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren

Zu den *Mitteilungsabsichten* zählen z.B.: , fragen und antworten, Vorschläge machen, Freude/ Enttäuschung ausdrücken.

Zu den *Kommunikationsverfahren* gehören: definieren, klassifizieren, beschreiben, vergleichen, exemplifizieren, u.a. siehe (Anhang)

Mit der Umsetzung des GeR und Pd werden diese Redeintentionen als Sprachhandlungen bezeichnet.

Multiple Choice Items

Multiple-Choice Items eignen sich zur Überprüfung des Global- und des Detailverstehens schriftlicher oder mündlicher Texte. Ein Multiple-Choice Item enthält drei bis vier Wahlmöglichkeiten, von denen eine die richtige Lösung ist; die anderen sind die Distraktoren, d.h. die falschen Lösungen.

Ob man drei oder vier Wahlmöglichkeiten anbietet, hängt von der Fertigkeit und vom Niveau des Tests ab. Beim Hörverstehen werden im Allgemeinen drei Wahlmöglichkeiten angeboten, da viergliedrige Items eine zu hohe

Gedächtnisleistung erfordern würden. Beim Leseverstehen bietet man häufig dreigliedrige Items für die Stufen A1 und A2 des Referenzrahmens an und viergliedrige Items für die Stufen ab B (S. Bolton).

Objektivität (bei Tests)

Objektivität betrifft bei formellen Prüfungen die Testdurchführung und bedeutet, dass alle Kandidaten unter den gleichen, vorher festgelegten Bedingungen geprüft werden. Es muss z.B. genau festgelegt werden, wie viel Zeit zum Lösen der Aufgaben zur Verfügung steht, welche Punkte für die Testaufgaben vergeben werden und ob Hilfsmittel, wie zum Beispiel ein Lexikon, verwendet werden können.

Zum anderen betrifft dieses Kriterium die Bewertung der Leistungen; dies gilt für formelle Prüfungen und Lernfortschrittstests. Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen können objektiv bewertet werden, indem man geschlossene Aufgabenformate verwendet, wie zum Beispiel Multiple-Choice. Schreiben und Sprechen hingegen können nicht objektiv bewertet werden, aber Bewertungsanleitungen können die Subjektivität der Bewertung erheblich reduzieren (S. Bolton).

Offene Gestaltung des Unterrichts

Bei einer *offenen Planung* des Unterrichts „sollten die Lernmaterialien offen sein und die Lernenden über grundlegende Arbeitstechniken verfügen“ (Papst).

Praxisbeispiele

In *Praxisbeispielen* wird über Ereignisse aus dem Wirtschafts- und Firmenalltag berichtet.

Ein *Praxisbeispiel* ist also eine kurze Darstellung eines realen Sachverhaltes, die beispielhaft für bestimmte Phänomene und Entwicklungen zu verstehen ist. Charts kommen sehr oft in der Berufs- und Fachsprache vor. Im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht sollte ihre Versprachlichung bzw. Wiedergabe trainiert werden.

Prozedurales Wissen (oder Fertigkeiten, savoir-faire)

Das *prozedurale Wissen* bezieht sich auf praktische Fertigkeiten (soziale Fertigkeiten, Konventionen, Routinen: Verhalten gegenüber anderen, Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen, Freizeitverhalten u.a., berufliche Fertigkeiten). Die interkulturellen Fertigkeiten setzen die eigene und fremde Kultur miteinander in Beziehung (Kontaktfähigkeit zu Personen anderer Kulturen, Distanz zum eigenen Verhalten).

Mehr dazu Profile deutsch, 2.0, S.106ff

Prüfen (Testen)

Prüfen ist der Versuch, durch entsprechende schriftliche und/oder mündliche Aufgabenstellungen oder Fragen Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen einer Person oder Personengruppe auf einem bestimmten Gebiet so objektiv wie möglich festzustellen.

Prüfen dient:

- vor einer schulischen oder beruflichen Ausbildung,
- der Zulassung, Aufnahme oder Einstufung nach Vorkenntnissen,
- während dieser Ausbildung (als Zwischenprüfung),
- der Fortschrittskontrolle, Unterstützung und/oder Differenzierung,
- am Ende oder nach der Ausbildung (als Abschlussprüfung),
- der Leistungskontrolle, Leistungsbewertung und/oder der Fortsetzung der Ausbildung (nach S.Bolton, 12/08).

Rahmencurriculum

Ein *Rahmencurriculum* formuliert Rahmenbedingungen für den Unterricht und umfasst Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung.

- ist kein vorgeschriebenes Lehrprogramm,
- versteht sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses,
- respektiert die Autonomie der Universitäten.

Raster

Ein *Raster* ist ein System von Begriffen, in das jemand das, was er sieht, erlebt, hört usw. einordnet.

Als Übungsform wird er häufig z.B. beim Hörverstehenstraining eingesetzt: Viele Personen werden in einem Interview befragt, die Hörenden tragen stichwortartig die Antworten zu den Fragen ein.

Reliabilität (bei Tests)

Die *Reliabilität* betrifft die Messgenauigkeit der Testaufgaben. Ein Test sollte möglichst so präzise messen wie ein Metermaß, das auch bei mehrmaliger Messung des gleichen Gegenstandes immer die gleichen Maße ergibt. In Wirklichkeit verhält es sich aber bei Tests nicht ganz so, da bei der „Messung“ sprachlicher Leistungen auch noch andere Faktoren als die sprachliche Leistung an sich eine Rolle spielen. Eine häufige Quelle von Fehlern bei der „Messung“ liegt zum Beispiel in den Arbeitsanweisungen zu den Testaufgaben. Wenn diese zu kompliziert oder nicht präzise genug formuliert werden, lösen die Lernenden sie unterschiedlich, weil ihnen nicht klar ist, was genau sie tun sollen. Aufgaben, die unterschiedlich gelöst werden, können natürlich nicht zuverlässig messen (nach S. Bolton).

S-O-S-System

Grammatik nach dem S-O-S-System lernen:

S - Sammeln: Neue Formen sammeln, unterstreichen und auflisten.

O - Ordnen: Eine Tabelle machen und die Formen einordnen.

S - Systematisieren: Die Formen in der Tabelle vergleichen und die Regel erkennen

Sozialformen

Sozialformen sind verschiedene Formen der Zusammenarbeit: Man unterscheidet Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie die Arbeit im Plenum oder im Frontalunterricht (Schwertfeger, FSE 29).

Sozialkompetenz

Soziale Kompetenz bezeichnet den Komplex all der persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die dazu beitragen, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten. „Sozial kompetentes“ Verhalten verknüpft die individuellen Handlungsziele von Personen mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialkompetenz>

Sprachaktivitäten (Sprachliche Aktivitäten)

Fortschritte im Sprachenlernen lassen sich auch daran ablesen, inwiefern Lerner fähig sind, kommunikative Situationen und Aufgaben zu bewältigen. Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden wird also „in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die *Rezeption, Produktion, Interaktion und*

Sprachmittlung [...] umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher und schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann“ (GeR 2004, 25).

Den **Handlungsketten** werden die **Sprachaktivitäten** zugeordnet, siehe **GeR**, Rezeption schriftlich und mündlich; Produktion schriftlich und mündlich, Interaktion schriftlich und mündlich, Sprachmittlung.

Aktivitäten	Form	Fertigkeiten	
Interaktion	mündlich	hören und sprechen	eher dialogisierend
Interaktion	schriftlich	lesen und schreiben	
Rezeption	mündlich	hören	
Rezeption	schriftlich	lesen	
Produktion	mündlich	sprechen	eher monologisierend
Produktion	schriftlich	schreiben	

Spracharme Textsorten

Spracharme Textsorten sind grafische Darstellungen bzw. Veranschaulichungen von Zahlen und Vorgängen durch Linien und Kurven. Man nennt sie auch Schaubilder oder Charts. Charts kommen sehr oft in der Berufs- und Fachsprache vor. Im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht sollte ihre Versprachlichung bzw. Wiedergabe trainiert werden.

Sprachhandlungen

Als *Sprachhandlungen* werden in „Profile deutsch“ (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag: 2002 und 2005) die sprachlichen Mittel bezeichnet, mit denen Sprachbenutzer mündliche und schriftliche Kommunikation vollziehen.

Die Sprachhandlungen werden in sieben Hauptgruppen geordnet:

- *Informationsaustausch*: Sprachhandlungen, „die zum Erwerb und Austausch von Sachinformationen dienen (z.B. identifizieren, ankündigen, Informationen erfragen)“;
- *Bewertung, Kommentar*: Sprachhandlungen „zum Ausdruck von Bewertungen und Stellungnahmen (z.B. Meinungen ausdrücken, loben, kritisieren, widersprechen)“;
- *Gefühlsausdruck*: Sprachhandlungen „zum Ausdruck von spontanen Gefühlen und andauernden Emotionen (z.B. Freude, Unzufriedenheit, Sympathie ausdrücken)“
- *Handlungsregulierung*: Sprachhandlungen „zur Regulierung des Handelns in Bezug auf die Verwirklichung eigener, fremder oder gemeinsamer Interessen (z.B. bitten, erlauben, um Rat fragen, Hilfe anbieten)“;
- *Soziale Konventionen*: Sprachhandlungen, „mit denen in Erfüllung gesellschaftlicher Umgangsformen soziale Kontakte eingeleitet werden (z.B. begrüßen, sich entschuldigen, sich verabschieden)“;
- *Redeorganisation und Verständigungssicherung*: Sprachhandlungen, „die sich auf die Ausführung oder Interpretation sprachlicher Handlungen beziehen und zur Sicherung der Verständigung dienen (z.B. sich korrigieren, um Wiederholung bitten, um Ausdruckshilfe bitten)“;
- *Kulturspezifische Aspekte*: Sprachhandlungen, die besonders kulturell geprägt sind und die leicht zu Missverständnissen führen können bzw. bei denen Sprachbenutzer, die mit der anderen Kultur nicht sehr vertraut sind, in ein „Fettnäppchen“ treten können (nach: Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005: 74).

Sprachverwendung

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von *Kompetenzen* entwickeln, und zwar *allgemeine* Kompetenzen, besonders aber *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen

Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten* ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um *Texte* über bestimmte *Themen* aus verschiedenen *Lebensbereichen* (Domänen) zu produzieren und /oder zu rezeptieren. Dabei setzen sie *Strategien* ein, die für die Ausführung dieser *Aufgaben* am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen (GeR, S.21; Pd, S.68).

Standards

„Ein *Standard* repräsentiert eine bestimmte Qualität, die sich punktuell auf einem Kontinuum festmachen lässt und als mustergültig, verbindlich und transparent gelten kann, weil man davon die Zuverlässigkeit einer Ware oder Leistung erwartet“ (Ghisla, Gianni: Standards im Fremdsprachenunterricht- Überlegungen zu einem nicht einfachen Begriff, in: BABYLONIA 4/2008).

„Durch die *Standardisierung* im Bildungsbereich soll explizit, präzisiert und operationalisiert werden, welche Kompetenzen Lernenden (...) zu (einheitlich) festgelegten Zeitpunkten ihrer Lernbiografie auf bestimmten Fachgebieten (in der Regel) entwickelt haben sollen. Standards operationalisieren nicht nur das unterrichtspraktisch zu Erwerbende in der Form erwünschten Lernoutputs, sie bezwecken auch die Vereinheitlichung *wünschenswerten Lernoutputs*“ Heid,2007 in: BABYLONIA 4/2008).

„*Standards* orientieren an allgemeinen Bildungszielen (...) sowie an Kompetenzen, die prinzipiell in Aufgaben (Handlungen) umsetzbar sind und den Lehrkräften alle methodischen Gestaltungsfreiheiten ermöglichen, damit die Standards nicht zu einem Unterricht führen, der nur auf Tests vorbereitet“ (Dubs,2004 in: BABYLONIA,4/2008).

Strukturdiagramm

Das *Strukturdiagramm* ist eine abstrakte Darstellung eines Sachverhaltes. Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur so dargestellt, dass daraus ihre Logik und innere Struktur hervorgeht.

Studienbegleitender Deutschunterricht

Der *Studienbegleitende Deutschunterricht* ist Sprachunterricht des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten, der als Pflichtwahlfach 2 bis 6 Semester lang parallel mit dem Hochschulstudium verläuft. Er baut in der Regel auf den bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnissen auf und wird von den Dozenten der Lehrstühle für Fremdsprachen an den jeweiligen Hochschulen und Universitäten durchgeführt.

Thesepapier (Handout)

Ein *Thesepapier* ist eine stichwortartige Zusammenfassung, die begleitend zu einem Referat verteilt klein, eventuell mit Grafiken und Literaturhinweisen- und angaben

Test

Ein *Test* ist eine Aufgabenreihe, die die Leistung misst. Ein Test kann sowohl alle Sprachaktivitäten (einschließlich Grammatik und Wortschatz) überprüfen als auch gezielt nur ein Sprachaktivität.

Textkriterien

Zu den *Textkriterien* zählen:

- Kanal (mündlich, schriftlich)
- Interaktion (zeitgleich, zeitversetzt)

- Medium (ungebundene Blätter, Fernsehen, Radio, neue Medien, Telefon u.a.)
- Zweck (amtliche Verbindlichkeit, fachliche Information, Unterricht, Unterhaltung, u.a.)
- Darstellungsform (Grafiken, mit Musik, u.a.)
- Domäne (*öffentlich, privat, Beruf, Bildung*)

Textmuster/Textbauplan

Textsorten sind oft nach einem ähnlichen Muster aufgebaut. Für eine bestimmte Auswahl von Textsorten, die ähnliche Ziele und Zwecke verfolgen und die über das gleiche Medium übertragen werden, beschreibt "Profile deutsch" (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag; 2002 und 2005) so genannte *Textmuster*. In den Textmustern sind Ähnlichkeiten dieser Texte im Aufbau, der Sprache, der Gestaltung und dem Inhalt beschrieben. Jedes Textmuster umfasst:

- eine *Kurzcharakterisierung* der betreffenden Textsorte, in der Inhalte und Ziele zusammengefasst sind;
- eine Übersicht über den *Aufbau* und die Gliederung der Textsorte;
- Hinweise auf Besonderheiten in der *Sprache* (Grammatik, Wortschatz; bei mündlichen Textmustern auch phonetische Mittel und Körpersprache);
- Verweise auf *ähnliche Texte*, die nach einem vergleichbaren Muster realisiert werden. Im Textmuster „Vertrag“ findet man z.B. einen Verweis auf ähnliche Texte wie „Allgemeine Geschäftsbedingungen“, „Garantiebedingung“ und „Gesetz“.

In unterschiedlichen Kulturen haben sich Textmuster verschieden ausgeprägt, auch weil mit den jeweiligen Texten oft kulturell unterschiedliche Anforderungen bzw. Erwartungen verbunden sind. Textmuster folgen einem standardisierten, durch Konvention festgelegten formalen Aufbauprinzip. Wenn man weiß, wie ein Geschäftsbrief aufgebaut ist, kann man ihn leichter erfassen und verfassen. Der Leser weiß, welcher Aufbau und welche Informationen ihn in einem Text erwarten. Das Wissen von und über Textmuster erleichtert also das Produzieren und Rezipieren von Texten. (nach Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005: 95)

Textsorten

Man unterscheidet Textsorten, die nur rezeptive Fähigkeiten erfordern, solche, die einen produktiven Umgang verlangen und Mischformen, bei denen situations- und kontextabhängig ein reproduktiver- oder produktiver Umgang von den Lernenden zu leisten ist. Zu unterscheiden sind auch spracharme (Charts, Grafiken, Abkürzungen) und sprachintensive Textsorten. Die folgende Tabelle versucht, einen Teil der eher hochschuladäquaten Textsorten den folgenden Bereichen zuzuordnen:

eher berufsbezogen	eher fachbezogen	eher wissenschaftsbezogen
Anfrage, Bericht, Biografie (Praktikumsbericht), betriebsinterne, wie Memo/Notizen, Bewerbungs-/Einstellungsgespräch/ Bewerbungsbrief und CV, Charts/ Diagramme, Checklisten, Diskussion, Fragebogen/ Umfrage, Kommentare, Smalltalk, Zeitungsartikel	Anleitungstext (für Montage, Aufbau), Artikel in Fachzeitschriften, Aufgabentext, Charts/ Diagramme, Briefe im Kontext der Handlungs/ Gebrauchsanweisung, Handelskorrespondenz und Partnersuche (Vertriebspartner), bes. Struktur- und Flussdiagramm, Diskussion, Fachaufsätze, Fall-und Praxisbeispiele, Lehrbuchtext, Lexikonartikel, Monografie, (Muster)Verträge, Protokoll, Vollmacht	mündlich: Vorlesung, Seminar, Laborarbeit, Referat/Vortrag/ Exposé, Präsentation, gegenseitige Interviews, Diskussion und Prüfungs-gespräch, schriftlich: Protokoll, Mitschrift, Exzerpt, Exposé, Thesenpapier, Seminararbeit, Zusammenfassung, Handout Abstract, Thesenpapier

Thesepapier

Das *Thesepapier* hat die Funktion, eine Diskussion in Gang zu bringen und die anderen Diskussionsteilnehmer zu einer Stellungnahme anzuregen.

Inhaltlich konzentriert sich das Thesepapier auf ein Thema bzw. ein Problem und spitzt die eigene Auffassung zum Thema auf wesentliche und kontroverse Aspekte zu. Das bedeutet, dass ein Thesepapier nicht ausgewogen, sondern einseitig und tendenziös ist.

Übung

„*Übung* ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben“ (Schwerdtfeger 1989, 187/188) Übungen sind also Teil eines Lehrkonzeptes, das auf die Vermittlung von vorab festgelegtem Lehrstoff (Können,/Wissen) abgestellt ist und das Lernverhalten des Schülers so zu steuern versucht, dass der Lehrstoff möglichst fehlerlos aufgenommen wird. Übungen beziehen sich deshalb vorwiegend auf das Memorisieren von Lehrpensen im Bereich der sprachlichen Systeme (Grammatik/Wortschatz/Aussprache und Intonation, Rechtschreibung. (Aus: Fremdsprache Deutsch 10/1994 S.59)

Validität (inhaltliche)

Validität bedeutet, dass ein Test auch wirklich das prüft, was er prüfen soll. Die inhaltliche Validität wird durch einen sorgfältigen Abgleich der Prüfungsziele mit den Testaufgaben hergestellt. Wenn eine Testaufgabe zum Beispiel überprüfen soll, ob ein schriftlicher Text in seinen Hauptaussagen und Einzelheiten verstanden wird, dann müssen die Aufgaben zum Text sowohl das Globalverstehen wie auch das Detailverstehen testen. Wenn eine Testaufgabe hingegen überprüfen soll, ob die Lernenden einem Text gezielt bestimmte Informationen entnehmen können, müssen die Aufgaben das selektive Verstehen testen. Die Voraussetzung für inhaltlich valide Testaufgaben zu den rezeptiven Fertigkeiten ist somit eine genaue Definition der Prüfungsziele, die deutlich macht, welche Textsorten verstanden werden sollen und wie diese Texte verstanden werden sollen (S. Bolton).

Wortschatzspektrum

Das *Wortschatzspektrum* umfasst den gewussten Wortschatz auf einem entsprechenden Sprachniveau. Die Studierenden sollten im Rahmen des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* erfahren, welche lexikalischen Elemente (feste Wendungen, Termini bzw. Fachbegriffe) sie erkennen (Wortschatzspektrum) und/oder verwenden (Wortschatzbeherrschung) müssen, auf welche lexikalischen Elemente sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden (nach: Europarat, 2001: 113).

Zielaktivitäten

Zielaktivitäten sind die inhaltlichen und sprachlichen Situationen, in die ein ausländischer Messebesucher geraten kann, z.B. im Rahmen einer Kontaktaufnahme mit Ausstellern.

Bibliografie

- Ballin, D.; Brater, M.: Handlungsorientiert lernen mit Multimedia-Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg: BW Bildung und Wissen 1996.
- Bausch, K.R.; Christ, H.; Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke 2005.
- Beck, D.: Mindmapping. Mehr Erfolg mit Kreativität. In: Markt, Ausgabe 15, 1-2. München: Goethe Institut 1999.
- Bildungsstandards Sprachen (Autor: Prof. Dr. Peter Kühn, Universität Trier)- Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen, hgg. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Luxemburg 2008
- Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in off enen Unterrichtsformen. In: Pädagogik, 3, 13. 1995.
- BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hrsg.): Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann/zur Reiseverkehrsfräulein vom 24. Juni 1998. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1998.
- Bimmel, P.: Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 8, 4- 11. Hueber, 1993.
- Bimmel, P.; Kast, B.; Neuner, G.: Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin/München: Langenscheidt 2003.
- Bimmel, P.; Rampillon, U.: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München:Langenscheidt 1997.
- Bolton, S.: Probleme der Leistungsmessung, Lernfortschrittstest in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Berlin/München: Langenscheidt 1996.
- Breme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: ludicium-Verlag 1992.
- Buhlmann, R.; Fearn, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 2000.
- Dauvillier C.; Lévy-Hillerich, D.: Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28. Berlin/München: Langenscheidt 2004.
- Ehlich, K.; Steets, A. (Hg): Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen, de Gruyter 2003
- Ehlich, K.; Heller, D.(Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Peter Lang: Linguistics Insights Nr.52, Bern 2006
- Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt 2001.
- Fearn, A.; Wille, K.; Eismann, V.; Re, G.; Lévy-Hillerich, D.: Zielaktivitäten. In: Lévy-Hillerich, D.: Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt, 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON. 2002. Abzurufen unter: <http://www.goethe.de /beruf>.
- Fearn, A; Buhlmann, R.; Baumer, I.; Nemtschenko, A.: Ökologische Kommunikation International (ÖKOM), Fachsprachenlesekurs für Anfänger, Zlatoust Verlag Petersburg 2005
- Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H.; Wertenschlag, L.: Profielle deutsch und Profielle deutsch neu 2.0. Berlin/München: Langenscheidt 2002 und 2005.
- Heuer, Helmut (1979): Grundwissen der englischen Fachdidaktik. Heidelberg: Quelle&Meyer Hoffmann, B.; Langenfeld, U.: Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Berufen. Darmstadt: Winklers Verlag 2001.

- Kaiser, F. J. Die Fallstudie, Bad Heilbronn 1983
- Kleppin, K.: Sprach- und Sprachlernspiele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 2005.
- Klippert, H.1: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim: Beltz 1996.
- Klippert, H.2: Planspiele; Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele. Weinheim: Beltz 1996.
- Köbernik, W.: Internationale Qualifikationen. 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austauschen in den Programmen LEONARDO DA VINCI und SOKRATES. Göttingen: Carl Duisberg Gesellschaft e.V. 1996, Krafft, D. (Hrsg.): Markt-Lexikon. In: Markt 17, München: Goethe Institut 1999.
- Krause, W. D.; Sändig, U.: Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M: Lang 2002.
- Lévy-Hillerich, D.: "Pilotprojekt in Belarus: Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus". Konferenzband „Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus, Schriftenreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien am Center for International Studies, Minsk, Propilei 2007
- Lévy-Hillerich, D.; Krajewska-Markiewicz, R. (Hrsg.): Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben (B2/C1). Plzen: Goethe Institut/Fraus 2004 (vergriffen, Neuauflage geplant Ende 2010)
- Lévy-Hillerich, D.; Serena, S.; Baric, K.; Cickovska, E. (Hrsg.): Mit Deutsch studieren, arbeiten leben (A2/B1) Nancy/Mailand: Goethe-Institut/ Arcipelago Edizioni, 2010
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen. Plzen: Goethe Institut – Fraus 2003.
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation im Tourismus. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2004.
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in der Landwirtschaft. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2005.
- Fearn, A.; Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in der Wirtschaft. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2009.
- Lévy-Hillerich, D.; Serena, S.: Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)/Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache). In: SYNERGIES EUROPE 1, Revue du GERFLINT, Sylvain les Moulins 2006.
- Lienert, G., A.; Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. München: Psychologie Verlags Union 1994.
- Lienert, G., A.; Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz 1998.
- Lüger, H. H.: Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6. Berlin/München: Langenscheidt 2003.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1, 36–43, 1974.
- Meißner, F. J.: Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige Lexikon. In: Meißner, F., J.; Reinfried, M.: Mehrsprachigkeitsdidaktik, 45-67 (Seitenangaben???) Tübingen: Narr 1998.
- Möhn, D.; Pelka, R.: Fachsprachen. Tübingen: Niemeyer 1984.

- Müller, B. D.: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München: Langenscheidt 1994.
- Neuner, G.; Hunfeld, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt 1993.
- Neuner, G.; Krüger, M.; Grever, U.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt 1990.
- Neuner, G.: Deutsch nach Englisch. In: Fremdsprache Deutsch. Ausgabe 20. Ismaning: Hueber 1999.
- Paschke, P. (2004): Grundstufen-Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Kompetenzbeschreibungen und Testverfahren. In: Nicole Chenik & Ray Satchell: University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future. Papers from the 7th CercleS Conference, Paris, 19-21 September 2002. Paris: CercleS 2004, p. 145-160.
- Rampillon, U. (1995): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 1999.
- Reetz, L.: Zum Einsatz didaktischer Fallstudien Im Wirtschaftslehrerunterricht, in: Unterrichtswissenschaft, (1988)
- Reetz, L.: Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre - Unterricht, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 5, 1988
- Rüschhoff, B.; Wolff, D.; Ross, E.: Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1997.
- Serena, A. S.: Rezension: Lévy-Hillerich, D. u.a.: Lehrwerkreihe „Kommunikation im Beruf“. Plzen: Verlag Fraus in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. In: Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 4. Comano: Fondazione Lingue e culture 2004. S. 81.
- Serena, A. S.: Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (mit Einleitung auf Italienisch). In: SeLM-Scuola e Lingue Moderne. Organo ufficiale dell'ANILS 9. Milano: Ghisetti&Corvi 2004, S. 61-65.
- Serena, A. S.: Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento. In: Schena, L.; Preite, C.; Vecchiato, S. (a cura di): Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi, 27 novembre 2004. Milano: Egea 2005, S. 279-291.
- Serena, A.S.; Lévy-Hillerich, D. (Hrsg.), Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung, collana "Lingue d'Europa e del Mediterraneo", ISBN 978-88-548-2608-3
- Solowowa, E.: Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Moskwa, 2008
- Tellmann, U.: Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken, Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf, ©IIK Düsseldorf, <http://www.iik-duesseldorf.de> Schwerdtfeger, I. C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt 2001.
- Veldenz-Dunne, M. (Projektleitung): Deutsch als Fremdsprache für Juristen, Multimediales Lehr- und Lernprogramm (C1), Goethe-Institut München, Zentrale
- Ziebell, B.: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. Berlin/München: Langenscheidt 2005.
- Ziebell, B.; Butler, E.: Sozialformen. In: Dräxler, H.D.; Kuhn, B.: Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. München: Goethe Institut 1998.

Rahmencurricula

Die folgende Auflistung enthält alle Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht, die bisher erschienen sind.

- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien, 2011:
<http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>
- Curriculum Multiplikatorenausbildung Goethe-Institut Moskau, Modul 9 Deutsch im Beruf, 2009:
<http://www.goethe.de/ins/ru/lp/lhr/sem/smr/deindex.htm> Modul 9 Deutsch im Beruf
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen 2007. Goethe-Institut Kroatien und GRADSKA i SVEUČILIŠNA KNUJIŽNICA OSIJEK, ISBN 978-953-7005-14-6
- Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten 2006. Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew, Goethe-Institut, Kiew, ISBN 966-7043-94-0
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen *in Polen in der Slowakei u. in Tschechien*, 2006, Aktualisierte Fassung: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum12_12_06.pdf
- Lévy-Hillerich, D., Tönshoff, W. u.a., Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten 2002, Goethe-Institut Krakau / Fraus Plzeň
- Lévy-Hillerich, D., Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt, 2001: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON:
<http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm>
- Lévy-Hillerich, D., Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt, 2001: 1/97/1/29279/PI/III.1.a. CON: <http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm>
- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten, 2000, Goethe-Institut (1998), ISBN 80-7238-226-8, Fraus Plzeň
- Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an *polnischen* Hochschulen und Universitäten, 1998. ISBN 83-910063-4-4 Goethe-Institut e.V. Warschau.

In Vorbereitung

- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus
- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien

Sadržaj

1	Uvod.....	53
2	Principi.....	54
2.1	Razvijanje i podsticanje veće učeničke autonomije.....	54
2.2	Orijentisanje prema komunikaciji i djelovanju.....	54
2.3	Senzibiliziranje za interkulturalne aspekte.....	55
2.4	Orijentisanje prema učeniku i promjena uloge nastavnika koja proizlazi iz tog orijentisanja.....	55
2.5	Povezanost s profesijom i strukom.....	56
2.6	Metodička i medijska raznolikost.....	56
3	Ciljevi.....	56
3.1	Vještine i sposobnosti (proceduralno znanje/savoir-faire).....	57
3.2	Znanja i iskustva (deklarativno znanje/savoir).....	57
3.3	Interkulturalni aspekti.....	57
3.4	Nazori i stavovi/sociokulturalno znanje.....	57
4	Sadržaji.....	58
5	Metode.....	58
5.1	Nastavno-metodička načela.....	58
5.1.1	Postupci sticanja jezičkih znanja.....	58
5.1.2	Uloge učenika i nastavnika.....	59
5.1.3	Autonomno učenje, tehnike učenja.....	59
5.1.4	Socijalni oblici.....	59
5.1.5	Odnos između ciljnog jezika i maternjeg jezika.....	59
5.1.6	Postupanje s greškama.....	60
5.1.7	Mediji.....	60
5.2	Pitanja planiranja nastave.....	61
5.3	Profesionalno i stručno orijentirane metode.....	62
6	Vrednovanje i procjene.....	62
6.1	Načelno.....	62
6.1.1	Pojmovno objašnjenje: procijeniti, vrednovati, provjeriti, evaluirati.....	62
6.1.2	Veze s principima i ciljevima.....	62
6.1.3	Veze s kompetencijom djelovanja i s ključnim kvalifikacijama.....	63
6.1.4	Ciljevi procjenjivanja.....	63
6.1.5	Uloga samoevaluacije, veza s jezičnim portfolijom.....	63
6.1.6	Umreženost tipova zadataka za provjeravanje uspješnosti.....	63
6.2	Instrumenti za vrednovanje i procjenu.....	64
6.2.1	Klasifikacijski testovi.....	64
6.2.2	Testovi napretka u učenju i završni ispiti.....	64
6.2.3	Univerzitetski završni ispiti.....	65
6.2.4	Međunarodne provjere.....	65
6.3	Internacionalizacija završnih ispita: Bolonja.....	66
6.4	Evropski jezički portfolio (ESP – Europäisches Sprachenportfolio).....	67
6.5	Europasoš.....	67
6.5.1	Okvirni koncept evropasoša.....	67
	Završne napomene.....	67
	Glosar.....	68
	Bibliografija.....	86

Dodaci

1	Köbbernik-ov model.....	90
2.1	Ključne kvalifikacije.....	90
2.2	Odnos između ključnih kvalifikacija i njihovog ostvarenja u školama i univerzitetima.....	91
3	Koncepcija učenja kompetencije za profesionalno djelovanje.....	92
4	Komunikacija u struci.....	93
4 a	Sposobnost jezičkog djelovanja kao nadređeni cilj učenja.....	93
4 b	Raster za analizu teksta.....	94
4 c	Upoređivanje komunikacije u nastavi svakodnevnog jezika i stručne komunikacije.....	96
4 d	Tekstualna tipologija.....	97
4 e	Kriteriji za tekst i njegova kvaliteta: izborni kriteriji za tekstove za posredovanje receptivnih sposobnosti.....	98
4.1	Primjeri stručno-specifičnih komunikacijskih postupaka.....	99
4.2	Primjer jedne kartoteke za učenje: Moji lični podaci.....	100
5	Kompetencije koje prelaze granice profesije.....	102
6	Vrste tekstova adekvatne za visoke škole.....	102
7.1	Prezentacijske i vizualizacijske tehnike.....	103
7.2	Izrazi koji opisuju dijagrame, grafike i statistike.....	105
8	Detaljni popisi tekstova za različite studijske smjerove.....	109
9	Planske skice.....	112
10	Nacrtinastave.....	113
11	Veze između vrste teksta, obrasca teksta i jezične aktivnosti (funkcionalna i sistemska gramatika).....	114
11 a	Recept.....	114
11 b	Charts i dijagrami.....	115
12	Strategije učenja.....	117
13	Socijalni oblici.....	118
14	Jezično posredovanje.....	119
15	Tipovi zadataka.....	120
16	Mikro- i makrometode.....	122
16 a	Projektni rad.....	123
16 b	Igranje uloga.....	124
16 c	Planske igre.....	126
17	Deskriptori adekvatni za visoke škole.....	127
18	Kriteriji vrednovanja otvorenih oblika rada.....	145
18 a	Obrazac za nadzor usmene produkcije.....	145
18 b	Kriteriji vrednovanja za otvorene oblike rada: referati i izlaganja.....	146
19	Kriteriji valjanosti.....	148
20	Postupci testiranja i tipovi zadataka za provjeru receptivnih sposobnosti razumijevanja slušanjem (RS) i razumijevanja čitanjem (RC) na stranom jeziku.....	151
21	Opis TestDaF nivo.....	152
22	Evropski jezični portfolio.....	154
23	Europasoš.....	154

**Okvirni kurikulum
za Njemački u nastavi stranih jezika
kao popratni studijski predmet
na univerzitetima i visokim školama
u Bosni i Hercegovini**

1 UVOD

Ovaj okvirni kurikulum razvili su visokoškolski docenti za nastavu njemačkog jezika kao popratni studijski predmet na visokim školama i univerzitetima u državama Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Makedonija i Srbija.

Kurikulum nastoji dati svoj doprinos većem razumijevanju i saradnji među ljudima i državama s različitim jezicima i kulturama budući da razumijevanje i saradnja, među ostalim, u velikoj mjeri zavise od poznavanja više stranih jezika.

Kurikulum nastoji da unaprijedi nastavu stranih jezika koja bi uzimala u obzir rastući intenzitet međunarodnih privrednih i naučnih veza te pripremala za sve veću potrebu za mobilnošću u studiju i zanimanju (**Prilog 1**).

Svoju će primjenu naći prilikom planiranja i uobličavanja nastave njemačkog jezika, specifične i adekvatne za visoke škole, u kojoj studenti stiču međunarodno komparativna znanja njemačkog jezika kako su opisana u *Zajedničkom evropskom referentnom okviru* i u *Evropskom portfoliju**.

Kurikulum opisuje profesionalno orijentisanu i interdisciplinarnu nastavu njemačkog jezika, jer osposobljava studenta za mobilnost širom Evrope i za sticanje prednosti u praksi i radnom iskustvu u inostranstvu. U prvom se planu pri tome nalaze jezik kao sredstvo za opštejezičko i stručno sporazumijevanje te sve veći zahtjevi za poznavanjem stranih jezika u profesionalnoj praksi. Stoga kurikulum predstavlja pomoć prilikom sastavljanja dosjea i udžbenika.

Ciljna grupa su studenti na univerzitetima i visokim školama, koji su izabrali nastavu njemačkog jezika kao popratni studijski predmet, i čiji se početni nivo znanja mora ustanoviti klasifikacijskim testom. Cilj bi nastave njemačkog jezika trebao biti te studente podići na slijedeći tj. viši jezički nivo u smislu *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*.

Na posljetku, kurikulum služi i kao pomoć prilikom primjene smjernica Bolonjske deklaracije (do 2010.) čak i ako uvođenje Bolonjskog studija i kratkih magistarskih studija na temelju skraćivanja vremena studiranja ima prije negativne posljedice po učenje stranih jezika kod studenata. Pritisak da se u relativno kratkom vremenu prenese potrebno stručno znanje dovelo je do masovnog ukidanja na polju ponude učenja stranih jezika i time indirektno pojačalo sveprisutnu tendenciju ka engleskom kao svjetskom, te jeziku ekonomije i nauke.

Sarajevo, mart 2011.

* Riječi u kurzivu pojašnjene su u glosaru.

2 PRINCIPI

Principi kao didaktičko-metodička i pedagoška načela određuju nastavu njemačkog kao stranog jezika i ne mogu se promatrati izolirano jedno od drugog te se odražavaju na ciljeve, sadržaje, metode te na vrednovanje i procjenjivanje.

Principi opisani u nastavku ne predstavljaju rangiranje po važnosti.

- 2.1 Razvijanje i podsticanje veće autonomije učenika
- 2.2 Orijentacija ka komunikaciji i djelovanju
- 2.3 Senzibiliziranje za interkulturalne aspekte
- 2.4 Orijentiranje prema učeniku i promjena uloge nastavnika koja proizlazi iz te orijentacije
- 2.5 Povezanost s profesijom i strukom
- 2.6 Metodička i medijska raznolikost

2.1 Razvijanje i podsticanje veće učeničke autonomije

Nastava njemačkog koja podstiče autonomiju omogućava studentu da razmišlja o vlastitom procesu učenja i da spozna kojim strategijama (pored komunikacijske i strategije učenja sve više strategije provjere) i metodama već raspoložu, koje još moraju usvojiti i kako će ih primijeniti na nove zadatke.

Ova kompetencija samostalnog učenja i usavršavanja osposobljava studente za fleksibilne reakcije tokom cjelokupnog studija i kasnije za moguće promjene profesije.

U nastavi njemačkog koja podstiče autonomiju studenta zadatak nastavnika se sastoji od toga:

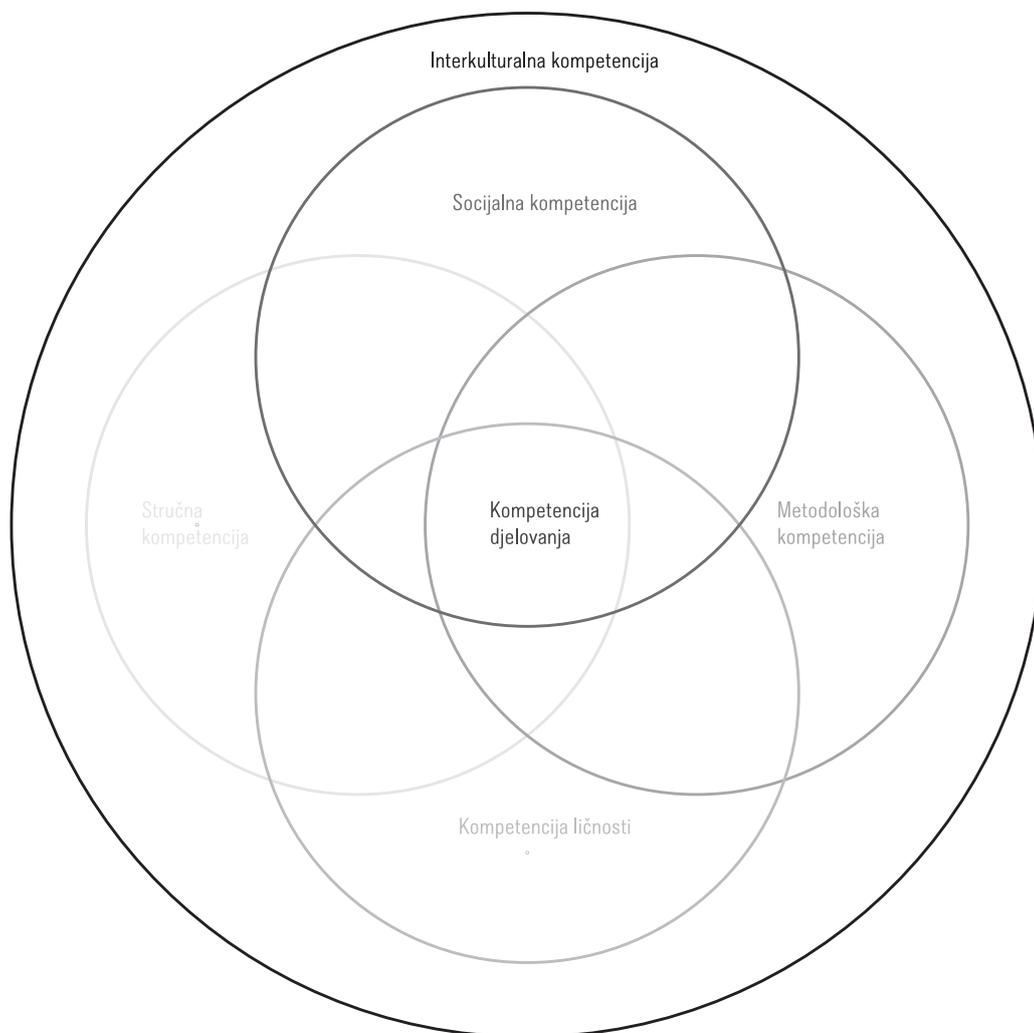
- da prilikom predavanja o komunikacijskim sposobnostima i jezičkim znanjima ukaže na *strategije učenja* i da ih rastumači;
- da studentu dopusti veću slobodu odlučivanja i samostalnosti u vlastitom procesu učenja;
- da studentu ukaže na različite pristupe učenju, ali i da dopusti različite načine učenja i podstiče prepoznavanje alternativa u učenju;
- da bude savjetodavni i asistirajući partner u učenju i u učenju kako učiti;
- da razjasni i prenese na studenta strategije provjere i da pomogne studentu pri samoevaluaciji i eksternoj evaluaciji u okvirima preporuka *Zajedničkog evropskog referentnog okvira* (vidi također Tačku 6 Vrednovanje i procjene).

2.2 Orijentacija ka komunikaciji i djelovanju

Studenti moraju izgraditi sposobnosti komunikacije i djelovanja na ciljnom jeziku. Potrebna su im jezička i komunikacijska sredstva kako bi tokom studija i u situacijama povezanim sa profesijom mogli primjerenim jezičkim, stručnim i interkulturalnim sredstvima djelovati na stranom jeziku i rješavati akutne komunikacijske probleme.

Sadržajno-stručno učenje, metodičko-strateško učenje i socijalno-emocionalno učenje isprepliću se poput zupčanika i studentu omogućavaju komunikacijsko djelovanje u i izvan nastave stranog jezika. U tom procesu studenti stiču *ključne kvalifikacije* i kompetenciju djelovanja (prilozi **2.1** i **2.2**) potrebne za profesiju, nastavak studija i prekvalifikacije.

Model u nastavku prikazuje kompetenciju djelovanja kao nadređenog principa za sve faze nastavnog procesa. U prilogu (**Prilog 3**) precizno su opisane pojedinačne kompetencije.



2.3 Senzibiliziranje za interkulturalne aspekte

Senzibiliziranje za interkulturalnu svijest ne znači samo prenošenje činjenica i podataka, već i snažnije aktivno, kontrastivno i kritičko bavljenje temama relevantnim za države njemačkog govornog područja.

Takva nastava njemačkog jezika podstiče „poznavanje, svijest i razumijevanje sličnosti i razlika među svjetovima i kulturama“ i „svijest o opažanju obilježenom vlastitom kulturom“ (Profile Deutsch, str. 36) i pomaže pri spoznavanju predrasuda i stereotipova, pri raspravi s njima te pri njihovoj postupnoj razgradnji.

2.4 Orijentisanje prema učeniku i promjena uloge nastavnika koja proizlazi iz tog orijentisanja

Studenti se nalaze u središtu nastavnog procesa koji

- uvažava njihov polazni nivo i predznanje;
- se obazire na njihove interese prilikom odabira tema;
- uvažava razlike u tipovima učenja.

Pri tome nastavu treba oblikovati na takav način da se po mogućnosti uzmu u obzir svi učenički tipovi. Ciljevi učenja i nastavni sadržaji (teme, vještine, jezička sredstva) moraju se orijentisati prema studentima. Pored toga studenti bi trebali imati priliku uključiti se prema svojim mogućnostima u planiranje, provođenje i vrednovanje nastave.

Time se mijenja i uloga nastavnika i suočava ih s novim zahtjevima; nastavnikov zadatak ne sastoji se više isključivo od prenošenja jezičkih znanja i komunikacijskih vještina, već on također ukazuje i razjašnjava strategije učenja te organizuje učenje kako učiti.

Budući da mobilnost studiranja i profesije zahtjeva usporedive završne ispite, nastavnik sve češće mora ponuditi strategije učenja i provjeravanja i savjetovati studenta pri njihovoj eksternoj evaluaciji i samoevaluaciji.

2.5 Povezanost s profesijom i strukom

Paralelno s napredovanjem u učenju mora rasti i udio specifičnih stručnih tema i tekstova, pri čemu studente treba obučavati za korištenje stručne terminologije i pobuditi svijest o specifičnim stručnim strukturama. Studenti bi za vrijeme nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet trebali sticati ključne kvalifikacije (soft skills) kako bi na primjer za vrijeme boravka u inostranstvu i u profesiji na smislen, razumljiv, uvjerljiv i efikasan način mogli prezentirati svoje misli, prijedloge, planove i projekte.

Stručno i profesionalno orijentisana nastava također obuhvata pripreme za boravak na studiju i praksi u državama njemačkog govornog područja, ali i u drugim državama.

Apsolventi visokih škola trebaju imati **stručnu kompetenciju, tj. stručno znanje i stručne sposobnosti**:

- U stanju su svoja stručna znanja primijeniti u skladu sa situacijom i spremni su na stručni angažman.
- Istražuju, upravljaju, oblikuju i osiguravaju procese i tokove rada te znaju prikazati i procijeniti njihove rezultate.
- U stanju su rješavati zadatke i probleme orijentirajući se prema cilju, stručno, samostalno i skladno misaonoj strukturi struke ili stručnoj komunikaciji (**Prilog 4a-f**).

Obzirom na činjenicu da studenti tokom svog radnog vijeka sve češće moraju mijenjati zanimanje i polje zanimanja te da su razvojni tokovi na tržištu rada sve manje predvidivi, profesionalna i stručna orijentacija danas znači u prvom redu sticanje takvih kvalifikacija koje nadilaze okvire jedne struke i koje moraju biti trajno primjenjive (**Prilog 5**).

Takve kvalifikacije lakše se prenose na nepredvidive situacije nego stručna znanja i sposobnosti.

2.6 Metodička i medijska raznolikost

Biti sposoban za djelovanje u profesiji znači – kako nam to prikazuje model – integrirati metode učenja i rada iz profesionalnog i radnog okruženja u sticanje stranog jezika. Nastava bi se po mogućnosti trebala organizovati tako da se studenti suočavaju s tekstovima i temama koje reflektiraju studij i svijet rada. Pri postavljanju zadataka, pomoću određenih metoda (*brainstorming*, *mindmapping*, učenja na takozvanim stanicama, planske igre i igranje uloga i dr.) treba simulirati scenarije relevantne za studij i profesiju i provoditi projekte. Ovdje treba težiti ka najvećoj mogućoj medijskoj raznolikosti koja uz audiovizualne i prezentacijske medije također koristi informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT) poput *E-learning*-a i *Blended Learning*-a kao sredstva za autonomno učenje.

3 CILJEVI

Glavni ciljevi nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet u Bosni i Hercegovini, koje je moguće izvesti iz principa, glase:

- razvijanje komunikativne i socijalne sposobnosti djelovanja u dotičnoj struci, prije svega u opštejezičkim situacijama i onim koje prelaze okvire struke;
- sticanje znanja o jezičkim strukturama (znanje o govornim aktivnostima: funkcionalna i sistematska gramatika, u skladu s vrstama tekstova prikladnih za visoke škole, **Prilog 6**);
- senzibiliziranje za vlastitu odgovornost i za sudjelovanje u procesu učenja;
- podsticanje autonomnog učenja i time povezanih promjena uloga učenika i nastavnika;
- senzibiliziranje za interkulturalne aspekte.

Ti se glavni ciljevi odnose na sljedeća područja koja se međusobno isprepliću:

3.1 Vještine i sposobnosti (proceduralno znanje/savoir-faire)

3.2 Znanja i iskustva (deklarativno znanje/savoir)

3.3 Interkulturalni aspekti

3.4 Nazori i stavovi/sociokulturalno znanje

3.1 Vještine i sposobnosti (proceduralno znanje/savoir-faire)

Korištenje tekstova na stranom jeziku zahtijeva razvijenost raznolikih oblika razumijevanja, pristupa i proizvodnje tekstova i stručnih tekstova u pisanom i govornom obliku (*jezičke aktivnosti*) i strategija učenja prikladnih za ove jezičke aktivnosti. Pri tome rad sa stručnim tekstovima zavisi od jezičkog nivoa koji se nastoji postići:

Pojedinačno gledano, studenti trebaju, između ostalog:

- poznavati i prepoznavati različite vrste tekstova (**Prilog 6:** vrste tekstova relevantnih za visoke škole), njihove dotične tekstualne obrasce i jezičke aktivnosti;
- vladati različitim stilovima čitanja i slušanja i time razumjeti smisleni kontekst autentičnih tekstova – također i sa stručnim sadržajima;
- jezično uobličiti *vanjezičke vrste tekstova* (Charts); (**Prilog 7.2**)
- razumjeti stručne sadržaje i reprodukovati ih u okvirima stručno-specifičnih komunikacijskih postupaka (**Prilog 4**);
- usvojiti strategije za sastavljanje tekstova prikladnih za visoke škole i u profesionalnim i stručnim kontekstima;
- poznavati i primijeniti jezičke situacije u kojima se primjenjuje opšti i stručni jezik;
- na nivou koji prevazilazi okvire profesije raspolagati određenim kompetencijama: tehnikama pitanja, razgovora, argumentiranja, moderiranja razgovora, vizualizacije i prezentacije, itd. (**Prilog 7.1**);
- biti u stanju prepoznati estetski i kreativni oblik različitih vrsta tekstova (npr. poezija, izreke, pjesme).

3.2 Znanja i iskustva (deklarativno znanje/savoir)

Studenti trebaju:

- produbiti svoja znanja o stranim jezicima i njihovim strukturama npr. znanja o vezama između vrste teksta, *tekstualnog obrasca, jezičkih aktivnosti* (funkcionalna i sistemska gramatika);
- proširiti svoje stručno znanje (stručno-specifični podaci, procesi, metode, sveze i dr.), ponajprije na **receptivnom nivou** (pismena i usmena recepcija) zavisno od studijskog smjera i željenog jezičkog nivoa;
- proširiti geografska i interkulturalna znanja te znanja o profesionalnim i stručnim oblicima komunikacije;
- dopuniti svoja znanja o međunarodnim normama, standardima i institucijama.

3.3 Interkulturalni aspekti

Nastava njemačkog jezika kao kao popratni studijski predmet kod studenta treba razviti sposobnost za:

- uspostavu veza između sopstvene i strane kulture;
- upoznavanje i primjenu strategija za kontakt s pripadnicima drugih kultura (**Prilog 3**);
- djelovanje kao kulturalni posrednik i efikasno postupanje s interkulturalnim nesporazumima i konfliktnim situacijama;
- prepoznavanje i ispitivanje predrasuda.

Ove je sposobnosti u okvirima nastave moguće uvježbavati, među ostalim, primjenom različitih socijalnih oblika (vidi 5.1.4, **Prilog 13**).

3.4 Nazori i stavovi/sociokulturalno znanje

Nastava njemačkog jezika kao kao popratni studijski predmet treba:

- izoštriti pogled za sličnosti i razlike između vlastitog i nepoznatog, i pri tome razvijati osjećaj za verbalnu i neverbalnu komunikaciju i za društvene konvencije (također vidi 5.1.4);
- pomoći u razvijanju spremnosti za pažljivo slušanje šta drugi govore (**Prilog 13**);
- navikavati studenta da inkorporiraju svoje „vrijednosti, uvjerenja i stavove“, da ih uz uzajamno poštivanje zastupaju, a eventualno i zanemare;
- jačati svijest, preuzimati odgovornost za sebe i druge, djelovati kooperativno (naročito u grupi učenika).

4 SADRŽAJI

Sadržaje nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet nije moguće posmatrati odvojeno od njenih principa i ciljeva.

Budući da pojedinačne teme zavise od ciljne grupe tj. od predmeta te da ih studenti i nastavničko osoblje po mogućnosti zajednički određuju i na različite načine ostvaruju, ovaj kurikulum ne može propisivati čvrsto uokviren tematski kanon.

Treba težiti ka tome da tekstovi (usp. popis vrsta tekstova, **Prilog 6**) za izabrane teme budu autentični. Posebnu ulogu pri tome igraju stručno i profesionalno orijentirani tekstovi, jer odražava pitanja i probleme istraživanja i profesionalne stvarnosti i svakodnevnice studiranja.

Pri oblikovanju sadržaja sljedeći prilozi mogu biti od pomoći:

- detaljni popisi vrsta tekstova za različite studijske smjerove (**Prilog 7**);
- planske skice uz određene teme i dijelove tema (**Prilozi 9**);
- pripreme za nastavu (**Prilozi 10**).

5 METODE

Pored toga, orijentacija prema razvijanju ključnih i međunarodnih kvalifikacija apsolutenata iz nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet postavlja i pitanje koje je metode iz profesionalnog i radnog života također moguće razvijati i u okvirima nastave stranog jezika.

Metodički dio ovog kurikuluma obuhvaća:

1. Nastavno-metodički principi
2. Pitanja planiranja nastave
3. Profesionalno i stručno orijentirane radne tehnike

5.1 Nastavno-metodička načela

5.1.1 Postupci sticanja jezičkih znanja

Komunikacijske sposobnosti, uključujući njihove morfološke, sintaktičke i leksičke temelje, na integrativan se način prenose i ne uvježbavaju se izolirano jedno od drugog.

Primjerice, pri sastavljanju referata prvo se istražuje, tj. čita (materijale o temi: pismena recepcija), onda se piše (prave se i vade bilješke, tekst se raščlanjuje i sastavlja: pismena produkcija), referat se održa: usmena produkcija i sluša: usmena recepcija; te se na poslijetku raspravlja o tezama iz referata.

Pri uvježbavanju svih kompetencija valja obratiti pozornost na to da veza između vrste teksta i njegove upotrebe u nastavi odgovara realnoj komunikacijskoj situaciji.

Vokabular

U nastavi njemačkog jezika kao popratni studijski predmet treba razlikovati između *spektra vokabulara* (receptivni/znani vokabular) i *vladanja vokabularom* (produktivni vokabular), tj. ne moraju se svi leksički elementi koji se pojavljuju u čitanim ili slušanim tekstovima, također koristiti u govoru i pisanju.

Kod vokabulara također treba obratiti pozornost na to „koje leksičke elemente (fiksne fraze i pojedinačne riječi) studenti moraju prepoznati i/ili primijeniti, za koje leksičke elemente moraju biti pripremljeni te koji se zahtjevi glede toga postavljaju pred njih“ (RR, str. 113).

Gramatika

Polazeći od polaznog nivoa, studenti uče i produbljuju one strukture koje su im potrebne za vrste tekstova i jezičke aktivnosti koje zavise od njih. Pri tome se gramatičke strukture situativno i tematski primjenjuju i, ovisno o mogućnostima, izvode i uvježbavaju u skladu sa S-U-S principom (skupiti, urediti, sistematizirati) (**Prilozi 11a-c**). Pored toga treba obratiti pažnju na to da studenti znaju prepoznati i na odgovarajući način primijeniti one

gramatičke strukture koje se na različite načine koriste za receptivne ili produktivne sposobnosti. Zavisno od studijskog smjera treba obraditi i strukture specifične za struku.

5.1.2 Uloge učenika i nastavnika

Student se u svojoj ulozi nastavnikovog partnera nalazi u središtu nastavnih zbivanja; oboje planiraju i razvijaju tematska područja, traže i uređuju materijale, izabiru odgovarajuće radne tehnike i socijalne oblike te timski upravljaju svojim odlukama (vidi 5.1.3). Za to je podoban projektni rad (u skladu sa zahtjevom za projektnim menadžmentom iz Bolonjskog procesa). U tome će nastavnik više igrati ulogu savjetnika, koordinatora i moderatora u procesu učenja. Kako zna da postoje različiti tipovi učenika, prema raspoloživim će mogućnostima izabrati za njih odgovarajuće tehnike učenja i rada.

5.1.3 Autonomno učenje, tehnike učenja

Nastavnik će studenta upoznati s tehnikama učenja. Osim toga, učenik će takvom razmjenom iskustava steći uvid u vlastito ponašanje pri učenju tako da će ove i druge tehnike učenja svjesnije primjenjivati i postupno izabrati optimalne strategije za cjeloživotno učenje (**Prilog 12**).

Pri prenošenju tih tehnika treba obratiti pažnju na sljedeće:

- tehnike učenja prenositi od samoga početka na kontinuiran i integrativan način;
- tehnike učenja za vokabular, gramatiku i sve jezičke aktivnosti prenijeti i u nastavi pružiti priliku za razmišljanje o istima;
- studentima dati priliku za razmjenu svojih iskustava o individualnim načinima učenja;
- studentima dati podsjetnike za primjenu tehnika učenja u obliku tabelarnih pregleda, uputa i sl.;
- u nastavi primjerom demonstrirati kako se primjenjuju tehnike učenja (prema Rampillonu, 1995.).

5.1.4 Socijalni oblici

Socijalni se oblici (**Prilog 13**) primjenjuju u skladu sa komunikacijskim situacijama na području univerziteta i na budućem radnom mjestu te u skladu sa ciljevima nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet kako bi se aktivirali studenti i podsticala njihova socijalna kompetencija. Trebali bi biti u smisljenoj korelaciji i uzajamno se dopunjavati.

Individualni rad ima smisla kad god student na vlastitu odgovornost rješava zadatke na stranom jeziku, npr. pri primjeni strategija čitanja, pri sastavljanju apstrakta ili pri referatu.

Partnerski rad i rad u grupi posebno je prikladan za podsticanje socijalnih i komunikacijskih sposobnosti. Sarađujući i sukobljavajući se s drugima, student uči suzdržanost ili nametanje svojih zamisli ili kako da postupa s kritikom, pohvalom, zaprekama i strahovima. Pri tome svaki tip učenika dobija svoju priliku da bolje inkorporira svoj individualni tempo učenja i svoje individualne sposobnosti, npr. kod *učenja na stanicama*, u projektnom radu, kod metaplana i u planskim igrama.

Svi socijalni oblici primjenjivi su ne samo u nastavi, već i u aktivnostima izvan nastave (intervjui, tržišne analize, projektni rad).

5.1.5 Odnos između ciljnog jezika i maternjeg jezika

Nastava njemačkog jezika kao popranog studijskog predmeta provodi se zavisno od jezičkog nivoa, kad god je to moguće, na ciljnom jeziku. Maternji se jezik koristi samo ako on podstiče proces učenja ili dovodi do bržeg napredovanja u učenju, znači među ostalim:

- kod razumijevanja značenja višeznačnih riječi odnosno stručnih pojmova, pri čemu valja iskoristiti stručno znanje studenta;
- kod kontrastivnog upoređivanja jezičkih pravila na ciljnom jeziku i maternjem jeziku;
- kod pojašnjavanja interferencijskih grešaka;

- kod provjere razumijevanja i njegovog utvrđivanja;
- kod razmjene iskustava o ponašanju pri učenju i porastu znanja te pri tematizaciji tehnika učenja i rada.

Usmeno jezičko posredovanje (tumačenje i prenošenje)

„Profile deutsch“ jezičko posredovanje naziva usmenim kada posrednik usmeno posreduje, tj. kada se sadržaj izvornog teksta prenosi kao usmeni tekst (**Prilog 14**). Osobi posredniku nije stalo do toga da izrazi vlastite misli ili doprinose, već do toga da bude „posrednik između različitih jezika, ali i kultura“ (PD, .19).

Pismeno jezičko posredovanje (prevođenje)

Kod pismenog jezičkog posredovanja sadržaj izvornog teksta reproducira se u obliku pisanog teksta, a ponekad i uz promjene vrste teksta (stručni članak > dijagram, informativni tekstovi > kratki referati, intervjui) (**Prilog 14**).

Iako studenti nisu „prevodioci“ niti „tumači“ često ih njihovi poslodavci stavljaju u tu funkciju, kad je na primjer riječ o izvještajima sa sajmova, putnim izvještajima, izvještajima o firmama, stanju posla, korespondencije itd. Ovdje nije riječ o pozivu prevodioca i tumača za koji je pretpostavka imati jezičku stručnu naobrazbu i koji prevode oficijelne dokumente, kao što su ugovori, punomoći i sl. i koji moraju biti ovjereni.

5.1.6 Postupanje s greškama

Glavni ciljevi *Nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet* impliciraju:

- da trenutačno i suviše brzo ispravljanje grešaka u fazama u kojima je svrha prenošenje sadržaja odnosno saopštenja, može ometati ili negativno uticati na željenu komunikacijsku i socijalnu sposobnost djelovanja, a time sprječava spontani i slobodni govor. Nasuprot tome trenutačno ispravljanje grešaka po pravilu ima smisla u fazama snažnije povezanim s fazama govora – npr. gramatičke vježbe i vježbe izgovora;
- da studenti raspoložu mogućnošću da pored gramatičkih/leksičkih grešaka sami otkrivaju svoje interkulturalne greške i da ih ispravljaju.

Prepoznavanje grešaka sastavni je element procesa učenja koji studentu i nastavniku treba omogućiti učenje na vlastitim greškama. Ukoliko se neke greške izrazito često pojavljuju, nastavnik bi ih mogao učiniti predmetom ciljane analize grešaka koja bi tada mogla postati polaznom tačkom ciljanih vježbi.

5.1.7 Mediji

Po mogućnosti treba težiti za što većom medijskom raznolikošću.

Upotreba medija:

- mijenja ulogu nastavnika (nije više isključivi prenositelj informacija);
- podstiče autonomno učenje;
- konkretizira raznolikost nastavno-metodičkih postupaka za različite tipove učenika;
- podstiče profesionalnu kompetenciju studenta;
- povećava privlačnost nastave, i
- prenosi autentičan jezik i autentičnu stvarnost strane kulture.

Uz **vizualne medije** poput table, novina itd. veliki značaj imaju projektori, oglasne table i Flipcharts (veliki blokovi na stalcima) te Powerpoint-prezentacije, jer omogućuju primjenu različitih radnih tehnika.

Auditivni mediji poput kasete, CD-a itd. ponajprije služe razvoju sposobnosti slušanja na autentičnim govornim primjerima. Njihova se prednost sastoji u mogućnosti ponavljanja slušanih sekvenci (ako se snimaju) i u mogućnosti kontrole i ispravka vlastitih fonetskih učinaka.

Audiovizualni mediji koriste dva opažajna kanala (pored auditivnog još i vizualni, s pokretima, gestama i mimikom) čime se u značajnoj mjeri olakšava proces razumijevanja. Pod pojmom „**novih elektronskih medija**“ treba razumjeti one medije čije su funkcije upravljane mikroprocesorima (čipovi). Takvi su mediji prikladni za samostalno učenje (računarski jezički programi), elektronsku komunikaciju (e-mail, vlastita Internet-stranica), za rad u grupama (kontakti s drugima putem elektronske pošte) i za rad na projektima (istraživanje u Internetu radi pribavljanja informacija).

E-Learning i *Blended Learning* sve više dobijaju na značaju. *E-Learning* je interaktivno učenje i prikladno je za samostalno učenje, dok je *Blended Learning* učenje u izravnoj nastavi poduprtoj informacijskim i komunikacijskim tehnologijama (IKT), tokom koje stručnjak (nastavnik ili teletutor) u određenim fazama nazočnosti s učenicima raspravlja o svim otvorenim pitanjima.

5.2 Pitanja planiranja nastave

Planiranje nastave može biti dugoročno (4-5 semestara), kratkoročno (1 semestar), povezano s nizom nastavnih časova (4-5 sedmica), povezano s nastavnim časom (jedan dvočas) i/ili povezan s projektom.

Dugoročno planiranje se odnosi na kurikularne pripreme za kolokvije i završne ispite *Nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet*.

U **kratkoročnom** planiranju obrađuju se pojedinačna tematska područja, npr.

- transport i promet u temi „okolina“ ili „turizam“;
- marketing-mix na području marketinga i managementa;
- održivi razvoj i obnovljivi izvori energije na području „elektrotehnika“ i „okolina“;
- stambene zajednice i studentski život u temi „studij“;
- Bolonjski proces, spremnost za Evropu, programi razmjene, dvostruki studij.

Kod planiranja nastave sljedeći se model pokazao primjenjivim:

- **Početak**

Cilj ove faze je motivirati studenta za ono što trebaju naučiti te pobuditi njihov interes za temu, njihovu radoznalost i željena očekivanja (od učenja). Studenti koncentriraju i mobiliziraju svoje predznanje; na taj se način rasterećuje tekst koji će se prezentirati u sljedećoj fazi.

- **Prezentacija**

Cilj ove faze je predstaviti novi tekst (tekst za čitanje, za slušanje ili tekst za čitanje/gledanje) koji bi u globalu trebao biti razumljiv. U pravilu sadrži nekoliko primjera **novih** jezičkih sredstava povezanih s dotičnim ciljem učenja: vokabular, gramatika, govorna sredstva itd., koji su zamišljeni kao baza za semantiziranje i fazu vježbe, ali koji se u ovoj fazi još ne obrađuju.

- **Semantiziranje**

Cilj ove faze je obraditi nove riječi i strukture iz prezentiranog teksta čija značenja studentu još nisu jasna. Semantizirati znači razumjeti značenje nepoznatog i neshvaćenog.

Studenti bi tekst trebali shvatiti što je moguće globalnije, i detaljno koliko je nužno, i to na dva nivoa:

- * na nivou riječi i rečenice,
- * na tekstualnom nivou.

Na nivou riječi i rečenice se radi o prepoznavanju riječi koje su bitne za globalno shvaćanje rečenice (i teksta) i o razumijevanju njihovog značenja iz konteksta.

Na tekstualnom nivou se radi o tome da se studentu pružaju odgovarajuće geografske ili sociokulturalne informacije koje su prijeko potrebne za razumijevanje teksta.

- **Pronalaženje pravila/Razmišljanje o tehnikama učenja**

U fazi buđenja svijesti pronalaze se i objašnjavaju pravila (gramatika koja sama sebe razotkriva, princip S-U-S).

- **Reproduktivne vježbe**

U fazama vježbanja studenti se uče sami koristiti novim jezičkim sredstvima koja su prethodno uvedena, prezentirana i semantizirana. Ove faze zahtijevaju najviše vremena. Prva faza vježbanja obuhvata reproduktivne vježbe tokom kojih se jezik tek reproducira (**Prilog 15**).

- **Produktivni zadaci**

Druga faza vježbanja obuhvaća produktivne zadatke u kojima studenti samostalno produciraju jezik (**Prilog 15**).

Bitno je da profesionalno i stručno orijentirani oblici rada poput projektnog rada, metaplanova i planskih igara također nađu dovoljno prostora u planiranju nastave. Težište učenja studenta ovdje počiva na vannastavnoj aktivnosti, no u nastavnom se planom mora predvidjeti vrijeme za faze postavljanja zadatka, dogovora u grupi, a najprije za fazu prezentacije.

5.3 Profesionalno i stručno orijentirane metode

U red profesionalno i stručno orijentiranih metoda spadaju između ostalog (**Prilog 16**):

- brainstorming i metaplan;
- mindmapping;
- jezičko uobličavanje chartsa (grafički prikazi);
- tehnike komunikacije, razgovora i moderiranja;
- tehnike prihvatanja informacija i protokoliranja;
- prezentacijske i vizualizacijske tehnike;
- igranje uloga i planske igre; (**16b,c**)
- projektni rad (**Prilog 16a**)

Kao priprema za buduće profesionalne zadatke studenta od velikog su značaja projektni rad i planske igre. Studenti će primijeniti svoja jezička, metodička i stručna znanja kako bi ostvarili svoju namjeru. Ostvariti znači planirati, tražiti, provesti, prezentirati, a ponekad i proizvesti i pokušati. To im daje prostora za samoupravljanje, kreativni i eksperimentalni rad i učenje u grupi. U tom pogledu projekti uvijek prelaze okvire jednog predmeta. Takve namjere mogu, primjerice, biti:

- razvoj nekog novog proizvoda jedne firme;
- njemački tragovi u mom gradu;
- ekološka ili turistička koncepcija za određenu regiju;
- evropska obrazovna politika, međunarodno priznati ispiti, dvostruki završni ispiti;
- prakse, međuniverzitetski programi.

Ove metode studentima daju ključne kvalifikacije i međunarodne kompetencije koje su im potrebne za posao, dalji studij i prekvalifikacije.

6 VREDNOVANJE I PROCJENE

6.1 Načelno

6.1.1 Pojmovno pojašnjenje: procijeniti, vrednovati, provjeriti, evaluirati

Procijeniti (engl. Assessment) koristi se kad se misli na kompetencije korisnika jezika, dakle studenta i kad ih treba općenito procijeniti, kako vrednujući tako i neformalno. Svi jezički testovi predstavljaju svojevrsnu procjenu, no postoji niz postupaka za procjenu (npr. check-liste pri kontinuiranom promatranju; neformalno promatranje od strane nastavnika) koji se ne mogu nazvati testovima.

Vrednovati, međutim, sinonimno je mjerenju uspjeha pri čemu *provjeriti* znači da se mjereni uspjeh svrstava na ranglistu.

Evaluirati ide dalje od procjene, npr. pri evaluaciji znanja stranog jezika uz jezičku se kompetenciju također procjenjuju „uspjesi postignuti određenim metodama i materijalima, vrsta i kvaliteta tekstova i diskursa koji su zaista proizvedeni u sklopu programa, zadovoljstvo učenika i nastavnika, efikasnost nastave“ (RF, str. 172).

6.1.2 Veza s principima i ciljevima

Mjerenje uspjeha orijentira se prema principima, ciljevima, metodama i sadržajima *Nastave njemačkog jezika kao popratnog studijskog predmeta* pri čemu se obzirom na ciljeve mogu vrednovati isključivo znanja i iskustva (deklarativno znanje/savoir), vještine i sposobnosti (proceduralno znanje/savoir-faire).

Interkulturalna svijest i nazori i stavovi/sociokulturalno znanje studenata mogu se evaluirati ako studenti prepoznaju i koriste određena pravila ponašanja, npr. kod projektnog rada ili u diskusijama i pri moderiranju za okruglim stolom.

6.1.3 Veze s kompetencijom djelovanja i s ključnim kvalifikacijama

U *Nastavi njemačkog jezika kao popratni studijski predmet* značajnu ulogu igraju kompetencija djelovanja i razvijanje ključnih kvalifikacija, koje su prijeko potrebne za profesiju, dalji studij i prekvalifikaciju. Pri tome nije moguće strogo razdvojiti pismene od usmenih uspjeha. Vrednuju se prilozi stvoreni u i van nastave. Ovdje vrijede *deskriptori (Prilog 17)* referentnog okvira, prikladni za visoko školstvo, pri čemu se za otvorene oblike rada (igranje uloga, projektni rad, planske igre) među ostalim moraju razviti kriteriji (**Prilog 18a,b**).

6.1.4 Ciljevi vrednovanja

Mjerenje uspješnosti kontinuiran je proces koji ustanovljava kako se student kvalifikovao interkulturalno i sociokulturalno u određenim situacijama. Pri tom je potrebno praviti razliku između formativnog, tj. kontinuiranog vrednovanja i zbirnog, tj. punktualnog, vrednovanja na kraju kursa.

Studente treba vrednovati samo na osnovu poznatih zadataka.

Vrednovanje uspjeha postignutih rezultata učenja ima motivacijsku funkciju. Stoga vrednovanje uspješnosti razjašnjava kako studentu tako i nastavniku postignuti uspjeh. Zahvaljujući *Mogu-opisima* i povratnim informacijama u *Dialang-u* i *Zajedničkom evropskom jezičkom portfoliju* (ESP) studentu se ukazuje na puteve kako da analizira svoje procese učenja, svoje deficite i prednosti i kako iz svega toga može izvesti zaključke za cjeloživotno učenje. Uz to vrednovanje uspjeha učeniku također omogućava razmišljanje o primjeni svojih metoda i o njihovoj eventualnoj modifikaciji.

6.1.5 Uloga samoevaluacije, veza s jezičkim portfolijom

Ako je jedno od principa *Nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet* razvijanje i podsticanje učeničke autonomije, ako studenti trebaju postati samostalni građani u smislu „*European citizenship / Citoynette européenne*“, prilikom eksterne i samoevaluacije bi trebali poznavati i ispunjavati predloške iz *Zajedničkog evropskog referentnog okvira* i **ESP-a** (Evropski jezički portfolio, vidi također 6.3).

6.1.6 Umreženost tipova zadataka za provjeravanje uspješnosti

Pomoću određenih tipova zadataka moguće je primijeniti oblike provjere koji mjere napredovanje jezičkih aktivnosti i pokazuju kako se jezička recepcija i produkcija sa isprva upravljanog nivoa sve više premješta na sve veću vlastitu produkciju.

Glede tipova zadataka razlikuju se zatvoreni, poluotvoreni i otvoreni zadaci (**Prilog 15**).

Kod **zatvorenog** oblika zadataka radi se o snažno usmjerenim zadacima čija su rješenja po pravilu i jezično i sadržajno određena.

U nastavi njemačkog jezika kao stranog jezika koja se bazira na komunikaciji i djelovanju, takvi zatvoreni testni zadaci imaju svoju opravdanost, naročito kad se radi o provjeri razumijevanja slušanjem, razumijevanja čitanjem, o gramatici i stručnoj leksici. Provjerava se otkrivanje/prepoznavanje gramatičkih i leksičkih elemenata.

Poluotvoreni tipovi zadataka podstiču studente na govorno-produktivne učinke u kojima je stepen samostalnosti određen predlošcima. Tako je moguće provjeriti je li student u stanju proizvesti ispravne gramatičke oblike i prikladan vokabular/stručni vokabular.

Otvoreni oblici zadataka razlikuju se od zatvorenih i poluotvorenih time što imaju sve manje predloženih usmjerenih elemenata. Oni podstiču samostalno jezičko djelovanje i omogućavaju viši stepen individualne sposobnosti uobličavanja. Zadaci profesionalno i stručno orijentirane nastave u osobitoj mjeri odgovaraju ciljevima nastave orijentisane prema djelovanju.

Različiti tipovi zadataka ne primjenjuju se izolirano, već se integrativno rješavaju prilikom rješavanja kompleksnih, za profesije i struke vezanih postavki zadataka. U vezi sa ispitnim zadacima to znači da se različiti djelomični aspekti sjedinjavaju u kompleksnim zadacima pri čemu se određeni dijelovi niza aktivnosti moraju dopunjavati/formulirati/mijenjati.

Projektni rad, scenariji, igranje uloga su pokušaji „da se kombiniraju život, učenje i rad na takav način kojim bi bilo moguće razraditi temu ili problem unutar i izvan učionice, koji bi bili društveno relevantni, ali koji bi istovremeno odgovarali i individualnim potrebama i interesima učenika i nastavnika. Proces rada i učenja koji se izaziva i organizuje kroz projektnu zamisao jednako je važan kao i rezultat aktivnosti ili proizvod“. (Hilbert Meyer, „Unterrichtsmethode I“, str. 142)

Za sve otvorene oblike zadataka vrijedi da učenici obuhvate problem, pribave potrebne informacije za njegovo rješavanje, pronađu i prodiskutuju varijante rješenja, donesu odluku, slože se oko jednog rješenja te da ga provedu i predstave.

Takvi oblici rada pokazuju do koje su mjere učenici kompetentni naročito u pogledu usmenog izražavanja, koliko su npr. sadržajno i jezično u stanju udovoljiti sljedećim zahtjevima: informisati sebe i druge; planirati/delegirati/objasniti zadatke; postavljati pitanja razumijevanja i odgovoriti na njih; tražiti i pronaći rješenja; prilagoditi se timskom partneru (objasniti, ohrabriti, pohvaliti, kritikovati, ispravljati); prikazati i vrednovati rezultate.

6.2 Instrumenti za vrednovanje i procjenu

6.2.1 Klasifikacijski testovi

Test je niz zadataka koji mjeri uspjeh. Test može testirati ili sve jezičke aktivnosti (uključujući gramatiku i vokabular), ili ciljano samo jednu. Testovi nivoa jezičkog znanja služe prije svega tome da se odredi nivo jezičkog znanja studenta. Pri tome se mogu koristiti testovi koji primarno daju informaciju o tome, dokle je student napredovao u gramatičkoj progresiji, odnosno koja morfološka, sintaktička i leksička znanja posjeduje i kako se ova odnose prema opisima nivoa Referentnog okvira.

Primjeri iz klasifikacijskog testa Goethe-Instituta i iz *Dialang*-testa koji se sve više koriste kao klasifikacijski testovi, mogu poslužiti kao primjeri (RR str. 223 ff.).

6.2.2 Testovi napretka u učenju i završni ispiti

Dijagnostički testovi (također zvani **testovi uspješnosti**, *achievement test*) provjeravaju jesu li postignuti određeni nastavni ciljevi. Odnose se na rad, npr. u jednoj sedmici, semestru ili na udžbenik ili propisani nastavni plan. Završni ispit odnosi se na duži period (u ovom trenutku na kraju semestra) Obje vrste testova ravnaju se prema kursu i time predstavljaju perspektivu iznutra (skladno referentnom okviru, str. 178) koja je korisna nastavnicima, jer time dobijaju povratne informacije o svojoj nastavi.

U slučaju *normiranog vrednovanja*, dijagnostički test studente informiše o tome u kojoj su relaciji njihovi uspjesi u odnosu na druge studente (orijentacija prema ciljnoj grupi).

Nasuprot njima, **provjera kvalitete (provjera utvrđivanja, proficiency test)** provjerava šta student može ili zna kada jezik koji uči primijeniti u stvarnom životu. Ova vrsta provjere predstavlja vanjsku perspektivu. Poslodavci i obrazovne institucije prije će očekivati takve provjere kvalitete, jer pružaju uvid u to u kojoj će mjeri budući saradnici moći primijeniti znanje skladno situaciji (vidi BULATS – Business Language Testing Service, www.bulats.org).

Budući da su u principima *Nastave njemačkog jezika kao popratni studijski predmet* posebno naglašene profesionalna i stručna orijentacija, slijedi da bi na kraju kursa trebalo provesti dijagnostički test koji bi provjerio primjenu jezika u realnom kontekstu (vidi prijedlozi: **Prilog 18a,b**).

6.2.3 Univerzitetski završni ispiti

Svaka visokoškolska provjera mora razviti svoje vlastite *deskriptore*. Pri tome bi se trebala ravnati prema sljedećim općim kriterijima:

- određeni kriteriji kvalitete (**Prilog 19**)
- specifikacije testa, osobito za testove razumijevanja čitanjem i slušanjem (**Prilog 20**)
- određeni kriteriji vrednovanja za otvorene oblike rada (**Prilog 18a,b**)
- određeni tipovi zadataka za jezičke aktivnosti (**Prilog 15**).

Također su važni:

▪ Procjena usmenog izražavanja

Glavni se kriterij pri procjeni usmenog izražavanja sastoji u komunikacijskoj primjerenosti kojoj je podređena jezička ispravnost. Važno je može li student svoju komunikacijsku namjeru ostvariti i postići svoj cilj (vidi također: raster procjene za usmenu komunikaciju, RF, str. 37/38).

▪ Procjena pismenog izražavanja

Glavni je kriterij za procjenu pismenog izražavanja komunikacijska primjerenost pri čemu je nužno obilježavati jezičke greške.

Podvlačenje grešaka dovodi do toga da će student ispravljati samog sebe i naučiti kako analizirati svoje greške.

▪ Kriteriji procjene

Pojedinačno, vrijede sljedeći kriteriji procjene:

* Sadržajna potpunost

Cjelokupni se sadržaj mora prikazati na uvjerljiv i primjeren način. Ovisno o postavkama zadataka student mora napustiti propisane modele ili se strogo pridržavati određenih vrsta teksta, a time i obrazaca teksta (posebno u profesionalnom i stručnom jeziku).

Planirane jezičke aktivnosti (namjera priopćavanja i komunikacijski postupci) moraju se reflektirati u prikladnoj vrsti teksta.

Kod usmenih zadataka student mora aktivno i kreativno dati svoj neprestani doprinos toku razgovora.

* Obrasci teksta, koherentnost i tečnost

Tekst obzirom na korištenu vrstu teksta mora odgovarati povodu za proizvodnju teksta (komunikacijska situacija). Tekst mora imati jasnu strukturu, mora u svojoj srži biti koherentan i odlikovati se leksičkim elementima tipičnim za konstituciju teksta. Mora se također uzeti u obzir je li ovakvim tekstom postignuta komunikacijska namjera. Kod usmenih tekstova treba obratiti pažnju na primjerenu brzinu govora.

* Izražavanje

Vokabular mora biti primjeren jezičkoj aktivnosti (namjera sopštenja i komunikacijski postupci), mora biti izdiferenciran, odnositi se na adresata i odgovarati stilskom nivou. Izrazi stručnih i profesionalnih jezika ne trpe nikakvo opisivanje.

Procjena za studenta mora biti transparentna. Kriteriji procjene odgovaraju ključu ocjena ili bodovnoj šemi (upor. odredbe za provjere u provjerama Goethe-Instituta). Referentni okvir pruža dalje upute za razvoj *deskriptora*, npr. „raster procjene za pismenu i usmenu komunikaciju“, str. 37/38.

6.2.4 Međunarodne provjere

Preporučljivo je studente upoznati s međunarodno priznatim ispitima za njemački kao stranog jezika i, po mogućnosti, pripremiti ih za njih.

Pored **Certifikata za njemački (Zertifikat Deutsch-ZD) i Certifikata za zanimanje** (Zertifikat für den Beruf – ZDfB) u budućnosti se nude novi ispiti za nivoe B2 i C1. Sljedeće internet adrese o testiranju i ispitivanju su trenutno dostupne:

www.goethe.de (Kriteriji za vrednovanje se nalaze na kraju model-seta)
www.osd.at
www.testdaf.de (B2/C1)
www.telc.net (do B2)

Od 2012. godine ispiti **Zertifikat für den Berif (ZDfB) i Wirtschaftsdeutsch International (PWD)** biti će zamijenjeni ispitom **Testservice Deutsch für den Beruf (BULATS)**.

Deutsch für den Beruf je servis jezičkog testiranja prije svega za firme. Znanje stranog jezika zaposlenih i kandidata za posao se ovim putem mogu brzo i povoljno stupnjevati, i to od početnika do naprednih (A2 do C2 Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike).

Ispit testira jezičke sposobnosti koje su potrebne na radnom mjestu kao što su slušanje i razumijevanje i čitanje i razumijevanje, kao i sposobnost pismenog i usmenog izražavanja.

Test se može polagati u dva oblika:

- Interaktivno na kompjuteru (ca. 45 minuta)
- Na papiru (110 minuta)

Rezultat testa može se precizirati s dva optimalna modula:

- Testiranje pisanja (45 minuta)
- Testiranje govora (ca. 12 minuta)
- Testovi se mogu sprovesti u svako vrijeme na svakom mjestu nakon stavljanja na raspolaganje materijala od strane Cambridge ESOL.

Testservice Deutsch für den Beruf je nastao u saradnji sa University of Cambridge ESOL, Alliance Française i Universidad de Salamanca pod imenom „BULATS“ (Business Language Testing Service) (prema Goethe-Institutu, Centrala).

Opisi nivoa **TestDAF**-a (izd. institut TestDAF) orijentišu se prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru* za jezike Vijeća Evrope i prema nivoima ALTE-a (Association of Language Testers in Europe) a namijenjeni su studentima koji žele studirati u Njemačkoj. Ti nivoi učesnicima ispita i institucijama pružaju međunarodno komparativne informacije o vladanju jezikom.

ÖSD (Austrijska jezična diploma) i **ECL** (ispit Evropskog konzorcijskog certifikata) studentima pruža mogućnosti za nastavak studija.

6.3 Internacionalizacija završnih ispita: Bolonja

U znaku budućih kulturno-političkih i jezičnih okolnosti u Evropi, *Bolonjska deklaracija* (od 19.06.1999.) predviđa stupnjevane studijske smjerove i međunarodnu prihvaćenost završnih ispita.

Nakon završetka *Undergraduate Studies* (3-4 godine) *Bachelors*-i bi po mogućnosti trebali skupljati radno iskustvo prije nego počnu *Graduate Studies* (1-2 godine) i steknu titulu *Master*-a.

U smislu **profesionalne i stručne orijentacije**, koju zagovaraju principi ovog kurikulumu, sticanje stručnog znanja, ključnih kvalifikacija (skills) i iskustava s projektnim menadžmentom pomaže većim stručnim kvalifikacijama. Tome se trebaju pridodati tro- do šestomjesečne prakse u preduzećima.

Principi **orijentacije prema učeniku i razvijanja i podsticanja učeničke autonomije** odražavaju se u studijskoj strukturi u kojoj se studenti uz obavezne predmete moraju odlučiti za 25 % obaveznih izbornih predmeta i za pronalaženje individualnog težišta interesa.

6.4 Evropski jezički portfolio (ESP – Europäisches Sprachenportfolio)

ESP uz pedagoško-didaktičku funkciju ima i dokumentacijsku funkciju, jer omogućava ustanovljavanje sticanja jezičkih kompetencija tokom života, njegovo dokumentovanje i evaluaciju. Kao dokument može igrati značajnu ulogu, npr. u intervjuima za posao, također i sa stranim poslodavcima i na praksama i sl. Aspekt eksterne evaluacije omogućava komparativnost i transparentnost; aspekt samoevaluacije i razmišljanja o jeziku doprinosi većem stepenu vlastite odgovornosti tokom cjeloživotnog učenja jezika. Ulazak interkulturalnih iskustava u proces učenja i dokumentiranje podstiču interkulturalno sporazumijevanje (**Prilog 22a,b**).

ESP se sastoji od tri dijela: (**Prilog 21**)

- jezički pasoš
- biografija učenja jezika
- dosje.

ESP bi trebalo voditi redovito. On je vlasništvo studenta, no savjetodavno djelovati mogu također i nastavnici. Nastavnici s vremena na vrijeme rad za ESP mogu integrisati u svoju nastavu i planirati proizvode i projekte prikladne za unošenje u portfolio.

6.5. EUROPASOŠ

Vijeće Evropske unije je 21. decembra 1998. godine donijelo odluku o podsticanju alternirajućim evropskim segmentima poslovne izobrazbe uključujući i zanatsku izobrazbu i uvelo dokument s nazivom evropasoš poslovna izobrazba. Njegovo korištenje je na dobrovoljnoj osnovi. Evropasoš važi za sve forme poslovne izobrazbe koje u sebi sadrže dio izobrazbe u poduzeću, uključujući i one u visokim školskim ustanovama. On predviđa najmanje dvojezičnu potvrdu kvalifikacije u inozemstvu na jezicima zemlje porijekla i zemlje domaćina. Od januara 2005. godine je u svojoj koncepciji širi evropasoš- mobilnost preuzeo ulogu dotadašnjeg evropasoš poslovna izobrazba (uporedi <http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet.asp>)

6.5.1 Okvirni koncept evropasoša

Evropasoš mobilnost je od februara 2007. godine dio okvirnog koncepta evropasoša i sadrži „pet dokumenata za više transparentnosti u Evropi“:

- evropasoš biografija
- evropasoš jezički pasoš
- evropasoš mobilnost
- evropasoš diploma dodatak
- evropasoš pojašnjenje svjedočanstva,

koja se smatraju instrumentima za više jasnoće u evropskoj obrazovnoj i izobraznoj politici.

Završne napomene

Ovaj okvirni kurikulum razvijen je u državi Bosni i Hercegovini, u okviru projekta „Nastava njemačkog jezika kao popratni studijski predmet“ između 2003. i 2007. godine.

On predstavlja doprinos osiguranju i podsticanju nastave njemačkog jezika na univerzitetima i visokim školama navedene države.

Moguće ga je također primijeniti na profesionalno orijentiranim visokim školama.

On predstavlja dalji građevni element u procesu senzibilizacije za značaj nastave stranog jezika na polju visokog školstva.

Kurikulum otvara nove puteve za izobrazbu, kako nastavnika tako i učenika, orijentisanu ka budućnosti, struci i učeniku.

Predstavlja temelj za udžbenike u nastavi njemačkog jezika kao popratni studijski predmet na nivoima A2-C1.

Na ovom mjestu svim se učesnicima u razvijanju ovog okvirnog kurikuluma zahvaljujemo na entuzijazmu, zalaganju i izdržljivosti i za njihovu kompetenciju.

Od osobite velike pomoći bili su kurikulumi i prilozi iz nove verzije poljsko-češko-slovačkog projekta (1998.-2006.) koje smo djelomično preuzeli kao i mnogi ukazi i korekture za koje je zaslužna gospođa dr. Sibylle Bolten.

Glosar

Abstrakt / Apstrakt

Apstrakt je kratko sažeto predstavljanje nekog predavanja ili članka koji se npr. šalje učesnicima prije neke konferencije.

Arbeitstrategien / Radne strategije

U ovu oblast spadaju strategije koje se svrstavaju u opšte radne tehnike kao što su referisanje i ekscerpiranje, ali i tehnike specifične za određenu struku, kao što su popunjavanje i interpretacija neke tabele (prema Buhlmann/Fearns), kao i tehnike specifične za određene profesije, kao što su mindmapping i projekti (vidjeti takođe Metodske kompetencije).

Äußere Differenzierung / Spoljašnja diferencijacija

Metodska mogućnost da se oni koji uče podijele u grupe prema određenim kriterijima izbora. Grupe su odvojene prostorno i podučavaju ih različite osobe, odnosno u različito vrijeme (prema Klafki).

Autonomes Lernen / Autonomno učenje

Učenici sami određuju šta, kako, koliko dugo i s kim uče. Oni sami donose odluke o načinu na koji rješavaju zadatke. U autonomno učenje spada znanje o tome kako se najbolje uči, koje strategije učenja mogu da se primjene i u koji tip učenika neko spada.

Aufgabe / Zadatak

Zadatak je individualni ili partnerski rad na zadanu temu, problem itd., koji treba da se riješi samostalno i sopstvenim postupcima i načinima. Cilj zadatka je, pored primjene onoga što se naučilo i učvrstilo na nastavi, da se kod učenika postigne vještina slobodnog, produktivnog usmenog i pismenog izražavanja u i izvan nastave.

„*Zadaci* su određeni nadređenim komunikativnim, odnosno pedagoško-didaktičkim ciljevima. Oni kod učenika pokreću mentalne procese stvaranja smisla, rješavanja problema i otkrivanja povezanosti“ (Piepho-Serena, 1992). Zadaci podstiču učenika na razmišljanje i „suigru“ pri traženju rješenja i stoga su pri izvođenju varijabilni. Kako u svakom zadatku u stranom jeziku igra ulogu utvrđivanje i razvoj jezičkih sistema, jezičke vježbe u vidu postepenih koraka su često nužne radi ispunjavanja nadređenih zadataka.“ (Fremdsprache Deutsch 10/1994, S. 59).

Aufgabentypen/Aufgabenstellung / Tipovi zadataka/postavljanje zadataka

Zadatak je individualni ili partnerski rad na zadanu temu, problem itd., koji treba da se riješi samostalno i sopstvenim postupcima i načinima. Temelj za rješavanje zadataka u nastavi čine vježbe. Cilj svakog zadatka je pored primjene onoga što se naučilo i učvrstilo na nastavi da se kod učenika postigne vještina slobodnog, produktivnog usmenog i pismenog izražavanja u i izvan nastave.

Stoga u nastavi postoje uglavnom sljedeći tipovi zadataka:

Zatvoreni tip zadatka, kod kojeg se odgovor/rjesenje ne formulise samostalno, vec se samo nalazi ili oznacava (npr. Zadaci multiple-choice, zadaci spajanja prema semi tacno-netacno),

poluotvoreni tip zadatka, kod kojeg odgovor/rjesenje može samo djelimično da se formuliše samostalno i slobodno (npr. rečenice s praznim mjestima za dopunjavanje: „Eva_____ Adam einen Apfel_____“, pa sve do tekstova sa praznim mjestima, Cloze-Testovi ili C-Testovi , zadaci za dopunu: „Heute Abend gehen unsere Freunde ...“);

otvoreni tip zadataka, kod kojeg odgovor/rješenje može da se formuliše relativno slobodno i samostalno (npr. pisanje pisma, sastav o određenoj temi/problemu, odgovori na pitanja na usmenom ispitu). (prema S. Bolton);

Bestehensgrenze / Granica prolaznosti

Granica prolaznosti je najčešće 50% ili 60%, zavisno od nivoa; odstupanja prema dole, odnosno prema gore zasnivaju se na didaktičkim odlukama.

Beurteilung / Procjena

1. Formativna procjena

Kod *formativne procjene* (one koja prati kurs) (takođe: kontrola napredovanja u učenju) stalno se prikupljaju informacije o prednostima i slabostima koje predavači povratno stavljaju u odnos s planovima kursa i koje takođe mogu da uključe u povratne informacije upućene učenicima.

2. Summative Beurteilung i Sumativna procjena

Obuhvata uspjeh učenja na kraju kursa u jednoj procjeni. Pri tome se ne radi po svaku cijenu o procjeni kompetencija u smislu kvalifikacionog ispita (proficiency assessment). Sumativne procjene su zaista često orijentisane prema normi, punktualne i orijentisane prema kursu.

Bewertung / Ocjenjivanje

1. Ocjenjivanje orijentisano prema normi (ili orijentisano prema grupi) rangira učenike, a ocjenjivanje njihovog stečenog znanja relativno je prema ostalima u grupi (prema Evropskom vijeću, 2001: 178ff).

2. Ocjenjivanje orijentisano prema kriterijima obuhvata stečeno znanje učenika i stavlja ga u relaciju s prethodno definisanim nivoima sposobnosti, npr. skalama kompetencija Zajedničkog evropskog referentnog okvira (ZERO).

BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung / Njemački Savezni institut za profesionalno obrazovanje

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) je priznati centar za kompetencije koji se bavi ispitivanjem i daljnjim razvojem profesionalnog obrazovanja i usavršavanja. BIBB identifikuje zadatke budućnosti profesionalnog obrazovanja, podstiče inovacije u nacionalnom i međunarodnom profesionalnom obrazovanju i razvija nove prijedloge sa rješenjima okrenutim praksi u svrhu profesionalne izobrazbe i dodatnog usavršavanja. Kontakt: www.bibb.de

Binnendifferenzierung / Diferencijacija unutar grupe

Metodska mogućnost da se različito uobliče različiti aspekti procesa učenja u nekoj grupi studenata: mogu se razlikovati prema nivou postignutog uspjeha, prema tematskim oblastima, unutar radnih zadataka itd. (prema Schwertfegeru). Klafki razlikuje unutrašnju i spoljšnju diferencijaciju grupe. (vidjeti takođe: Spoljašnja diferencijacija grupe).

Blended Learning (B-Learning)

Pod ovim pojmom se podrazumijeva koncept podučavanja / učenja koji teži didaktičkom povezivanju „tradicionalnog učenja u učionici“ (*fizičko prisustvovanje nastavi za razliku od virtuelnog*) i virtuelnog, odnosno online-učenja (*E-Learning*) na bazi novih informacionih i komunikacionih tehnologija. Koncept, nazvan još i B-Learning,

povezuje socijalne aspekte zajedničkog učenja s efikasnošću i fleksibilnošću elektronskih oblika učenja.

Prednosti (+) i nedostaci (-):

Prisustvovanje klasičnoj nastavi

- + Učesnici prihvataju društveni kontakt, stvaraju grupu.
- + Predavač i učesnici se lično upoznaju.
- + Komunikacija se približava prirodnim situacijama komunikacije.
- Sva lica moraju biti u isto vrijeme na istom mjestu.
- Svi učesnici moraju da imaju isto predznanje kako napredak u učenju ne bi bio otežan.

E-Learning

- + Učenici uče – kako žele, kada i gdje to žele.
- + Učesnici sami određuju svoj tempo učenja.
- + Upotreba različitih medija (slika, video, ton, animacija, pisani tekst) dotiče različite tipove u učenju.
- + U zavisnosti od platforme za učenje moguće je jednostavno, individualno i motivirajuće praćenje učesnika.
- Ne postoji socijalna veza sa ostalim učesnicima.
- Pogrešno shvaćeni sadržaji ostaju neprimijećeni.
- Potrebna je visoka kompetencija samostalnosti u učenju.

Bologna-Erklärung / Bolonjska deklaracija

Deklaracija potpisana 19. juna 1999. od strane ministara obrazovanja 29 evropskih država. Njeni su ciljevi, među ostalim:

- tvorba sistema lako razumljivih i usporedivih završnih ispita, uz uvođenje diplomske dopune (Diploma Supplement)
- tvorba dvostepenog sustava studijskih završnih ispita (osobito Bachelor i Master)
- uvođenje bodovnog sistema uspješnosti European Credit Transfer System (ECTS) i podjela u module
- podsticanje mobilnosti (ne samo prostorne mobilnosti već i kulturnih kompetencija, mobilnosti između visokih škola i obrazovnih smjerova te pored toga i podsticanje cjeloživotnog učenja i učenja za život
- razvijanje kvalitete kroz razvoj fakulteta, akreditacije studijskih smjerova te kroz podsticanje evropske saradnje pri razvijanju kvalitete
- podsticanje evropske dimenzije u visokoškolskom obrazovanju
- povezivanje evropskog visokoškolskog prostora s evropskim naučno-istraživačkim prostorom, naročito kroz uvođenje doktorskih studija u Bolonjski proces.

Brainstorming

Brainstorming (često nazvan i „oluja ideja/ oluja u mozgu“) je metoda kreativnosti koja prema DUDEN-u predstavlja “prikupljanje spontanijh ideja kako bi se pronašlo najbolje rješenje za neki problem”. Spontanijm izražavanjem bez ikakvog vrijednovanja prikuplja se mnogo ideja vezanih za neki problem ili neko pitanje. Učesnici grupe mogu svojim doprinosom da podstaknu jedno drugo u kombinovanju novih ideja.

Deklaratives Wissen (savoir) / Deklarativno znanje

Deklarativno znanje obuhvata opšte znanje o stvarima i svijetu (npr. mjestajma, institucijama, događajima, postupcima u različitim životnim oblastima, znanje o klasama stvari, da li su apstrakne/konkretne, prostorne, vremenske, logičke, alanitičke itd.), ali i *socio-kulturno* znanje (kultura zajednice čiji se jezik uči); *interkulturalnu svijest* (odnose između svijeta zemlje prijekla i svijeta zajednice gdje se jezik uči). Više o tome vidi u Profile Deutsch, 2.0, str. 103ff.

Deskriptoren / Deskriptori

Instrumenti kojima se opisuju nivoi jezičke kompetencije (A1, A2, B1, B2, C1, C2), u smislu Zajedničkog evropskog referentnog okvira (Vijeće Evrope: 2001.). *Deskriptori* su pozitivno formulisani kao takozvani Mogu-opisi.

Dialang / Dijalang

Dialang je prvi testni sistem za strane jezike koji se temelji na Zajedničkom evropskom referentnom okviru (Vijeće Evrope: 2001.). *Dialang* su razvijale više od 20 vodećih evropskih institucija, a podstiče ga Evropska komisija. Sistem nudi testove sposobnosti čitanja, slušanja i pisanja na 14 evropskih jezika i omogućava učeniku da provjeri vlastiti jezički nivo.

Didaktik / Didaktika

Didaktika se često ne razlikuje jasno od metodike (vidjeti metodika), pošto je usko vezana za metodiku. Didaktika se odnosi na ono ČEMU (intencije/ciljevi) i ŠTA (teme/sadržaji), ali ne može biti i jedno i drugo, ali na oboje se ne može ni pomisliti a da se istovremeno ne pitamo, KAKO i ČIME se postižu ciljevi i KAKO i ČIME se prenose sadržaji (prema: Wolfgang Schulz: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht, 1969.)

Distraktoren / Distraktori

Jedan item multiple-choice-testa sadrži tri do četiri mogućnosti izbora od kojih je jedan tačno rješenje; ostali su *distraktori*, odnosno pogrešna rješenja.

Domänen / Domeni

Prema teoriji šeme znanje se prvo uređuje nejezički, prema domenama – to znači konzistentna i koherentna znanja (znanje), prema skriptama (misaone strukture – dakle šeme) i prema konceptima (pojmovi). Domen je time podređeni pojam tekstualnih kriterija i podrazumijeva nešto kao oblast (npr. javna, privatna, profesija, obrazovanje).

U tekstne kriterije spadaju:

- Kanal (usmeno, pismeno)
- Interakcija (istovremeno, vremenski pomaknuto)
- Medij (nevezani listovi, televizija, radio, novi mediji, telefon i dr.)
- Svrha (službena obaveza, stručna informacija, nastava, zabava i dr.)
- Oblik prikaza (grafikoni, uz muziku i dr.)
- Domeni (javni, privatni, profesija, obrazovanje).

E-Learning

(engleski: „electronic learning“ – elektronski potpomognuto učenje):

Učenje uz korištenje informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT):

Prednosti (+) i nedostaci (-)

- + Za razliku od tradicionalnih nastavnih sredstava kursevi su interaktivni.
- + Apstraktni sadržaji se uz pomoć simulacija mogu očigledno prikazati.
- + Tradicionalne linearne koncepcije mišljenja i učenja mogu se nadvladati i ostvariti fleksibilne, umrežene koncepcije.
- + Kontrole učenja mogu se individualizirati.
- + Kursevi se mogu prilagoditi određenim potrebama.
- + Moguće je učenje nezavisno od mjesta i vremena.

- + Objekte učenja moguće je koristiti više puta.
- + Audio i video-dokumenti lako se uključuju u nastavni proces.

- Učenici na početku moraju svladati korištenje različitih medija
- Prezentaciju nastavnih sadržaja često određuju tehnički, a ne didaktički faktori.
- Ne podstiču se socijalne kompetencije učenika.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) / Evropski jezički portfolio

Evropski jezički portfolio (ESP) je proizvod nastao na osnovu Referentnog okvra i prije svega ima funkciju dokumentovanja.

- On dokumentuje sticanje jezičkih kompetencija u toku života.
- Omogućava upoređivanje i transparentiju postignutih jezičkih znanja kroz samoevaluaciju i evaluaciju od strane drugih i doprinosi većoj samoodgovornosti u učenju stranog jezika tokom života.
- Podstiče interkulturalna iskustva i interkulturalno razumijevanje.

ESP se sastoji iz tri dijela:

- jezičkog pasoša
- biografije učenja jezika
- dosjea.

Evaluieren / Evaluacija

Pod *evaluacijom* se podrazumijeva procjena i ocjenjivanje postignutih rezultata. Evaluacija znači „procjena“, „ocjenjivanje“ i obuhvata opis, analizu i procjenu procesa i organizacionih jedinica, posebno u oblasti obrazovanja, u oblasti zdravstva i pomoći zemalja u razvoju, upravi ili ekonomiji. Pod evaluacijom u oblasti obrazovanja se najčešće podrazumijeva evaluacija neke obrazovne institucije s ciljem osiguranja kvaliteta. Razlikuju se *samoevaluacija* i *eksterna evaluacija*. Kod *samoevaluacije* student pokušava da procijeni rezultate svog rada s ciljem da pronađe sopstvene greške i da o tome razmišlja kako bi u budućnosti mogao postići bolje rezultate. Kod *eksterne evaluacije* radi se prvenstveno o procjeni drugih sa sličnom ciljem, međutim, ovdje se proces evaluacije shvata objektivno.

Exposé / Ekspoze

Exposé (franc. pregled) je izvještaj, objašnjenje, razrađen plan npr. o nekom literarnom djelu, skica radnji za neki film, ali i kratak plan za neki seminarski rad i/ili prvi radni korak pri izradi pismenog domaćeg rada.

Exzerpt / Ekscerpt

Ekscerpiranje dolazi od latinske riječi i znači približno „ubrati“. Kada se radi o nekom tekstu pod tim se podrazumijeva „izvlačenje i filtriranje“ najvažnijih iskaza. U jednom *ekscerptu* tekst se sastavlja u dijelovima pomoću segmenata iz teksta (citata, ključnih riječi i odrednica) ili slobodno, znači svojim riječima (parafraziranjem).

Kod doslovnog ekscerpta dijeovi teksta se bilježe sa tačnim navodom strane odakle su uzeti. (prema Itta Bauer: Wissenschaftliches Arbeiten: Textarbeit).

Fachkompetenz / Stručna kompetencija

Stručna kompetencija „znači: posjedovati znanje struke, umjeti to znanje primijeniti na odgovarajući način u nekoj situaciji, biti spreman na stručno angažovanje/zalaganje.

Stručna kompetencija je potrebna za organizovanje, upravljanje, ispitivanje i osiguranje postupaka, procesa i tokova u preduzećima.

Stručna kompetencija opisuje spremnost i sposobnost da se na osnovu stručnog znanja i umijeća zadaci i problemi rješavaju ciljano, vođeni metodama.

Fallbeispiele / Primjeri slučaja

Primjeri slučaja pomažu da se ispita praksa iza polja aktivnosti, da se, dakle, na primjerima predstave situacije i problemi iz preduzeća.

Primjer slučaja je, dakle, fiktivni tekst koji prezentuje neko opšte interesantno pitanje i problem koji su izvedeni iz prakse u obliku jedne priče.

Fallstudien / Studija slučaja

Reetz podrazumijeva pod slučajem „predstavljanje realnih događaja ili događaja koji odgovaraju realnosti..., u kojima dolazi do izražaja posebna veza, činjenično stanje ličnog, socijalnog ili političkog života.“

Studije slučaja imaju funkciju da studente u smislu razmišljanja, koje rješava problem, i rada dovede do toga da u nekom kompleksinom slučaju iz životne i profesionalne prakse prepoznaju primjerice probleme, da ih primijete, rješe, to rješenje obrazlože i uspješno odbrane.

Fertigkeiten (Sprach-Fertigkeiten) / Vještine (jezičke vještine)

Pod vještinama se po pravilu podrazumijevaju četiri vještine: slušanje i razumijevanje, čitanje i razumijevanje, govor i pisanje. Prve dvije vještine se često opisuju kao „receptivne“ vještine, a govor i pisanje kao produktivne.

Interaktive Fertigkeiten / Interaktivne vještine

Pod ovim se podrazumijevaju one jezičke vještine kod kojih se odvija odnos razmjene između govornika/onih koji pišu i adresata izrečenog (interakcija), dakle, jezička vještina govora i pisanja. (S. Bolten).

Flussdiagramm / Dijagram toka

Dijagrami toka mogu da predstave postupke, radnje, procese i načine rješavanja u obliku dijagrama sa grananjem. Oni pojašnjavaju funkcionalne veze ili vremenski tok.

Frontalunterricht / Frontalna nastava

Frontalna nastava predstavlja jedan od više socijalnih oblika. Kod frontalne nastave nastavnici (predavači, referenti u poslovnoj svakodnevnicu) određuju proces učenja / tok sjednice. U plenumu dominantnu ulogu imaju učenici / učesnici, na primjer kod podnošenja rezultata grupnog rada / nekog upitnika, itd.

Zajednički evropski referentni okvir (ZERO)

On tvori osnovu za podučavanje, učenje i vrednovanje jezika. Nastao je na inicijativu Evropskog vijeća. Principi tog dokumenta su višejezičnost i kulturalna kompetencija kao nužne pretpostavke za Evropljane sjedinjene u Evropskoj Uniji.

Počeci te inicijative sežu u sedamdesete godine. Konačna verzija na engleskom jeziku – kao rezultat dugogodišnje rasprave među stručnjacima za strane jezike iz 40 država – objavljena je početkom 2000. godine.

ZERO stvara pretpostavke za usvajanje znanja stranih jezika, za poboljšanje kvalitete komunikacije, za veću mobilnost, za više izravnih kontakata što dovodi do boljeg uzajamnog razumijevanja i bolje saradnje.

ZERO predstavlja zajedničku osnovu za razvoj nastavnih planova, kurikularnih smjernica, provjera, udžbenika itd.

ZERO istovremeno daje objektivne kriterije za opisivanje jezičkih kompetencija što omogućava olakšano

uzajamno priznavanje potvrda o kvalifikacijama koje se stiču u različitim kontekstima.
Jezička kompetencija se vrednuje pomoću sistema od šest stepena zajedničkih referentnih nivoa:
A1, A2 – elementarna primjena jezika
B1, B2 – samostalna primjena jezika
C1, C2 – kompetentna primjena jezika

Gramatika

Sistemska gramatika

Sistemski prikaz gramatike dijeli se na pet glavnih grupa:

- tekst
- rečenica
- sintaktički elementi
- riječi
- tvorba riječi.

Funkcionalna gramatika

Funkcionalni pristup organizuje grupacije gramatičkih fenomena prema:

- intencijama
- odnosima
- posebnostima u dijalogu.

Funkcionalni prikaz pokazuje koja jezička sredstva stoje na raspolaganju npr. za govornu intenciju na određenom jezičkom nivou. Primjerice, namjera se može izraziti na više načina: modalnim glagolima, Futurom I, određenim veznicima ili prijedlozima itd. Ove različite mogućnosti za realizaciju namjere pojašnjavaju se konkretnim primjerima (prema: Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2002.: 42).

Gruppenarbeit / Grupni rad

O *grupnom radu* govori se kada više studenata radi zajedno, što je zajednički rad na neku temu. U pravilu predavač postavlja zadatke koji se trebaju obraditi. Predavač ima funkciju pomoćnika i koordinatora različitih zadataka.

Gütekriterien / Kriteriji valjanosti

Sve vrste testova, bez obzira da li se radi o formalnim testovima ili testovima napredovanja, trebalo bi da obuhvate postignute rezultate studenata koliko je to moguće tačno (sadržajna validnost), da ih mjere koliko je to moguće pouzdano (relijabilnost) i po mogućnosti da ih ocjene objektivno.

Handlungsfeld / Polje djelovanja/aktivnosti

U *polju aktivnosti* određeni se povodi kao što je ulazak na njemačko tržište povezuju sa relevantnim ciljnim aktivnostima stranog jezika i maternjeg jezika tako da su povezani sa praksom i funkcijom.

Handlungskette / Lanac aktivnosti

U *lancima aktivnosti* ostvaruju se pojedinačni koraci u nekom polju djelovanja., npr. kod teme Sajmovi i izložbe: Poziv na sajam – uređenje sajamskog štanda ili aktivnosti prije, za vrijeme i nakon posjete sajmu. Prilikom jezičkog uobličavanja dijagrama/grafikona trebalo bi npr. postupiti na sljedeći način:
- *navesti* vrstu dijagrama i dodati izvor,
- *opisati* predstavljanje vrijednosti u okviru teme

- *uporediti* maksimalne i minimalne vrijednosti jedne s drugima ili sa prosječnom vrijednošću,
- *objasniti* povezanost pojedinačnih aspekata i glavnog iskaza,
- *procijeniti* iskaze dijagrama u odnosu na adresate, oblik i predstavljanje.

Handout

Kod *handout-a* predstavljene su na pregledan način najvažnije informacije nekog referata. Usmjeren je na slušaocce referata i zainteresovana lica koja ne mogu da prisustvuju referatu. Handout ne bi trebao da bude duži od dvije do četiri strane.

Hörstile / Stilovi slušanja

Globalno ili orijentisano slušanje čini prvi kontakt sa tekstom i dozvoljava da se razumijui glavni sikazi teksta.

Selektivno slušanje (takođe: izborno slušanje) služi za ztraženje pojedinačnih informacija u tekstu.

Kursorno slušanje je kada se slušanjem prelete pojedinačni dijelovi teksta za slušanje.

Totalno slušanje (takođe: detaljno slušanje) služi da se prime sve informacije i detalji u tekstu za slušanje.

Hörstrategien / Strategije slušanja

Strategije čitanja kao što su koncentrija na imena, brojeve, mejsta, internacionalizme itd., mogu se koristiti kod čitanja i kod slušanja, kao i vizuelna pomagala kao što su fotografije, ilustracije i dijagrami. Važno kod slušanja i razumijevanja je takođe da čovjek bude svjestan situacije u kojoj ljudi komuniciraju jedni sa drugima. Isto tako, od pomoći su objašnjenje zadataka ili sadržaja koji bi mogli biti tema razgovora. Zbog toga bi trebalo da se u toku nastave postavi najmanje jedan zadatak prije slušanja i razumijevanja, u kojem bi se student postavio u situaciju i aktivirao svoje predznanje.

Innere Differenzierung / Unutrašnja diferencijacija

Vidi Binnendifferenzierung / Diferencijacija unutar grupe

Interkulturelle Aspekte/ Bewusstsein / Interkulturalni aspekti / svijest

Interkulturalnost se kao slogan pojavio sredinom sedamdesetih, početkom osamdesetih godina prošloga vijeka najprije u pedagoškim, a ubrzo zatim i u diskusijama o didaktici i metodici stranih jezika, ali i u književno-naučnim diskusijama i podrazumijeva učenje jednih od drugih koje je potrebno u nekom društvu u kojem se susreću mnoge (različite) kulture („multikulturalno društvo“). To učenje dovodi do boljeg razumijevanja druge kulture i ljudi, ali i sopstvene kulutre i sopstvenog ponašanja. Radi se o tome da se razvija spremnost i sposobnost da neko saosjeća sa stavovima i načinima ponašanja koji su iz toga rezultirali (empatija), da ih razumije, toleriše i da iz toga uči.

Item

Nazivom *Item* se označava svaki pojedinačni zadatak u testu, dok se „zadatkom“ naziva cjelina, npr. tekst sa pet multiple-choice item-a.

Ja/Nein-Aufgabe (Richtig/Falsch-Aufgabe, Alternativantwort-Aufgabe) / Jesno/niječni-zadatak (zadatak tačno/netačno, zadatak sa alternativnim odgovorom)

To je zadatak u kojem se donose odluke prema uzoru Da, tačno /NE, netačno i mora se označiti krstićima. (Bolten).

Mogu-opisi

Sistem *Mogu-opisa* u „Profile Deutsch“ i Profile Deutsch 2.0 (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz Wertenschlag 2002. i 2005) sastoji se od dva dijela. Nivoi se definiraju:

- globalni Mogu-opisi i
- detaljni Mogu-opisi koji su objašnjeni primjerima.

Kohärenz / Koherencija

Koherencija je centralni pojam tekstne lingvistike koji se odnosi na tekstnu povezanost.

Koherencijom, tekstualnom koherencijom, se opisuje povezanost značenja jedinica/rečeničnih dijelova govornog ili pisanog jezika koja može da se postigne različitim sredstvima.

Postoje, između ostalog, semantičke, sintaksičke ili tematske mogućnosti (povezanost-tema-rema), retorička sredstva, implikacija itd. Važnu ulogu za tekstnu koherenciju igraju konektori. To su, između ostalog, lične, demonstrativne, relativne zamenice, prilozi i organizatori teksta (npr. ali, svakako, sigurno itd.).

Organizatorima teksta (npr. ali, međutim, sigurno i sl.) u nastavi njemačkog kao stranog jezika trebalo bi da bude posvećeno više pažnje, pošto su od posebne pomoći kod produkcije teksta.

Kommunikationsverfahren / Postupci komunikacije

U naučnom diskursu neke struke reprezentovan je, dakle, određeni broj *komunikativnih postupaka*. Tu spadaju u prirodno-naučno-tehničkim disciplinama npr. definisanje, klasifikovanje, opisivanje, referisanje, upoređivanje, davanje preporuka, izvođenje zaključaka, objašnjavanje, argumentovanje, komentarisanje, procenjivanje. Postupci komunikacije se javljaju različito često. Njihova frekvencija zavisi između ostalog od vrste teksta i stepena specijalizacije teksta. (Buhlmann/Fearns: Handbuch des Fachsprachenunterrichts, S.52)

Kompetenzen / Kompetencije

Kompetencije su zbir (deklarativnog) znanja, vještina i kompetencija koje se odnose na ličnost i opštih kognitivnih vještina koje dozvoljavaju čovjeku da izvodi radnje (GeR, 21).

Opšte kompetencije su one koje nisu specifične samo za jezik, već se mogu iskoristiti u svom vrstama radnji, naravno, i onim jezičkim.

Komunikativne jezičke kompetencije osposobljavaju čovjeka za rad pomoću specifičnih jezičkih sredstava.

Kompetencije su usvojene vještine koje se moraju izgrađivati

- dugoročno,
- sistematično i
- u didaktički struktuisanom obliku

kako bi onda, kao višestruko dimenzionirane dispozicije čoveka (sa kognitivnim socijalnim, motivacijskim i voluntativnim aspektima), dozvolile pojedincu (naposljetku na osnovu svojih sposobnosti transfera) da savlada konkretne, ali varijabilne i kompleksne situacije u životnoj praksi (Wolfgang Zydatis, „Was Sie über „Bildungsstandards“ in Deutschland wissen sollten“, BABYLONIA 4/2007).

Kontaktzonen / Kontaktne zone

Kontaktne zone su mjesta susreta ciljen grupe sa njemačkim jezikom, npr. *sajmovi i izložbe u zemljama njemačkog govornog prostora*.

Na osnovu kontaktnih zona izvode se radnje na stranom jeziku u preduzeću i konsekvencije za komunikacijsku klimu, razumevanje uloga i interkulturalni problemi.

(prema Buhlmann/Fearns „Handbuch des Fachsprachenunterrichts, S. 162, narr studienbücher 2000)

Kompleksitätsgrad / Stepen kompleksnosti

Stepen kompleksnosti je kod neke igre po ulogama npr., količina uloga koje se pojavljuju ili količina produktivno savladanih uloga ili kompleksnost jezičkih sredstava za realizaciju govornog čina.

Lernertypen / Tipovi učenika

Učenici planiraju svoj proces učenja različito, na različit način prihvataju gradivo, obrađuju ga i procjenjuju. Razlikuju se različiti *tipovi učenika*: analitički, auditivni, vizuelni, haptički itd. orijentisani tip učenika. Važnije od utvrđivanja određenog tipa učenika je da se zna, da učenici uče na različite načine.

Lernfortschritttests / Testovi napredovanja

Testovi napredovanja (progress test) ispituju da li su postignuti određeni ciljevi u nastavi. Oni se odnose na ograničeni vremenski period (npr. na jednu ili nekoliko lekcija). Završni ispit odnosi se na duži vremenski period (na kraju školske godine ili polugodišta).

Lernstrategien / Strategije učenja

Strategija učenja je plan koji neko ima u glavi kako bi postigao cilj – kod učenja stranog jezika je cilj da se jezik savlada što uspješnije. Plan u glavi mora biti svjestan ili se mora svjesno napraviti da bi se mogla primijeniti strategija i time samostalnije organizovati proces učenja (Schwertfeger, FSE 29). Pojam strategije učenja shvata se kao nadređeni pojam za strategije učenja jezika (težište: aspekt učenja = stvaranje osnove jezičkog znanja učenika) i strategije upotrebe jezika (težište: aspekt upotrebe = primjena postojećih jezičkih sredstava učenika), pri čemu granica između njih nije jasno definisana.

Lerntechniken / Tehnike učenja

Tehnikama učenja označavaju se vještine koje učenik treba da posjeduje da bi nešto naučio, npr. vještina da se nešto pogleda u leksikonu ili gramatici (Fernstudieneinheit 23 „Lernerautonomie und Lernstrategien“, 196).

Lesestrategien / Strategije čitanja

Ovdje se radi o strategijama zaključivanja značenja na nivou riječi, na rečeničnom i na tekstualnom nivou.

- *na nivou riječi, npr.*

- Pronalaženje značenja uz pomoć grafikona, ilustracije
- Pronalaženje značenja uz pomoć internacionalizama
- Pronalaženje značenja uz pomoć pravila o građenju riječi

- *na rečeničnom nivou, npr.*

- Pronalaženje značenja uz pomoć konteksta, kao što su opis, definicija
- Pronalaženje značenja uz pomoć ključnih riječi
- Pronalaženje značenja uz pomoć konektora

- *na tekstualnom nivou, npr.*

- Stvaranje očekivanja kod čitanja
- Pretpostavka o sadržaju teksta na osnovu naslova
- Pretpostavka o sadržaju teksta na osnovu tipografskih i/ili topografskih sredstava (prema: Buhlmann/Fearns, Handbuch de Fachsprachenunterrichts, Narr 2000, 236)

Uz to dolaze *strategije čitanja* koje se upotrebljavaju kod realizacije određenog *stila čitanja*.

Razlikuju se sljedeći oblici razumijevanja teksta:

- *globalno / orijentaciono* čitanje; to je prvi kontakt sa tekстом pri kome čitalac stvara pregled o

sadržaju teksta da bi ustanovio da li tekst sadrži za njega važne informacije;

- *kursorno čitanje*; to je čitanje prelijetanjem odlomaka da bi se obuhvatilo ono što je sadržajno važno, ne obraćajući pažnju na pojedinosti;

- *selektivno čitanje* (takođe nazvano još izborno čitanje, „skeniranje“), pri kojem čitalac u tekstu traži važne, pojedinačne informacije;

- *totalno čitanje*, pri kome se sadržaj mora percipirati u potpunosti.

(prema: Buhlmann/Fearns, Handbuch de Fachsprachenunterrichts, Narr, 2000, 236)

Neki didaktičari čitanja razlikuju nadalje

- čitanje na *osnovu zaključivanja*, pri kome čitalac više mesta u tekstu čita detaljnije da bi uspostavio veze i izveo zaključke;

- *kritičko* čitanje pri kome čitalac čita detaljno da bi pročitao „između redova“, da bi otkrio skrivene iskaze u tekstu.

Lesestile / Stilovi čitanja

Vidi strategije čitanja / Lesestrategien

Mediation /Medijacija

Vidi Prevođenje / Sprachmittlung

Mehrsprachigkeit / Višejezičnost

Višejezičnost se razlikuje od „mnogojezičnosti“, dakle, od poznavanja nekog broja jezika ili koegzistencije različitih jezika u određenom društvu. Mnogojezičnost se može postići tako što će se jednostavno ponuda jezika u školi ili obrazovnom sistemu organizovati na višestruki način ili što će se učenici vaspitavati tako da uče više od jednog jezika, ili će se ograničiti dominantana uloga engleskog u međunarodnoj komunikaciji. Višejezičnost pak naglašava činjenicu da se jezičko iskustvo nekog čovjeka proširuje u svom kulturnom kontekstu, od jezika u roditeljskom domu preko jezika cijelog društva do jezika drugih naroda (koje uči ili u školi ili na fakultetu ili stiče direktnim iskustvom). Ovi jezici i kulture se ne memorišu u strogo razdvojenim mentalnim oblastima, već stvaraju zajednički komunikativnu kompetenciju kojoj doprinose sva jezička znanja i iskustva i u kojoj jezici stoje u vezi jedni sa drugima i reaguju jedni na druge. U različitim situacijama ljudi mogu fleksibilno da preuzimaju određene dijelove te kompetencije da bi dostigli uspješnu komunikaciju sa određenim partnerom u razgovoru (prema Evropskom savjetu, 2001:17).

Methode / Metoda

Pojam *metoda* nastao je od grčko-latinske riječi „methodos/methodus“ i znači otprilike pristup/put koji dovodi do određenog cilja. (Heuer, 1979., 11)

„*Metoda*“ u širem smislu obuhvata i faktore izbora gradiva, njegovog stepenovanja i njegovu podjelu (prema Mackey, 1965).

Methodenkompetenz / Metodska kompetencija

u smislu modela kompetencije djelovanja pokazuje uspjeh učenja pojedinog učenika i njegovu osposobljenost za samostalno i odgovorno ponašanje u privatnim, profesionalnim i društvenim situacijama. Nasuprot tome, pod kvalifikacijom se odrazumijeva uspjeh učenja u odnosu na upotrebljivost, to znači iz ugla potražnje u privatnim, profesionalnim i društvenim situacijama (Curr. Reisekaufmann, 1997). Za učenika neke struke i budućeg radnika to znači da samostalno obrađuje koncepte rješenja, da umije da planira i sprovodi rješenja, da za ista i odgovara i eventualno ih koriguje u drugim tržišnim i socijalnim uslovima.

Methodik / Metodika

Metodika traži sredstva i puteve da se didaktički osmišljeni ciljevi postignu na efektivan način korištenjem, između ostalog, pedagoških, psiholoških, psiholoških smjernica za učenje i dr. koje su, međutim, neizostavno izložene (istorijskoj) promjeni. Prednost će biti data onom što se pokaže kao najbolji postupak, najbolji put za određenu ciljnu grupu radi postizanja ciljeva učenja u određenom organizacionom okviru. *Metodika* ispituje i opisuje planske postupke u radnoj i istraživačkoj oblasti. Rezultati su često utvrđeni kao postupci i opisani kao „Metodika...“. *Metodika nastave stranih jezika* bavi se time KAKO podučavati strane jezike uz upotrebu KOJIH SREDSTAVA I KOJIH POSTUPAKA. Ona daje uputstva za postupke u nastavi (podjela nastave, oblici nastave itd.), planiranje nastave (stepeni po godinama ili uspjehu, nastava po grupama/kursevi, planiranje časova itd.), planiranje i pravljenje nastavnog materijala (udžbenika), radnih listova itd. i primjenu medija (udžbenik, dijapozitivi, video itd.) uzimajući u obzir ulogu učenika, nastavnika, nastavno gradivo i ciljeve učenja.

„Metodika“ se u užem smislu odnosi na konkretne nastavne procese na nivou stručne nastave. Opisuju se nastavni procesi upravljanja koji obuhvataju i uputstva za planiranje nastave i kreiranje nastavnog materijala (Krumm, 1981, 217; Freudenstein, 1970, 176).

Mindmapping / Metoda “Mape uma”

Mindmapping je metoda, koja

- trenira i desnu i lijevu polovinu mozga,
- podstiče pamćenje,
- povećava koncentraciju,
- stvara pregled razgranatosti teme,
- izvlači prikrivene ideje,
- razvija rješenja problema,
- čini puteve rješenja razumljivijim.

Mitschrift / Hvatanje bilježaka

Hvatanjem bilježaka zadržavaju se najvažnije informacije nekog govora, predavanja, diskusije ili sličnih tekstova. Hvatanje bilježaka nastaje najčešće pod velikim pritiskom vremena, jer se govor ili predavanje za vrijeme hvatanja bilježaka ne prekida. Odlučujuće za dobro i sadržajno *hvatanje bilježaka* je prepoznavanje i notiranje najvažnijih informacija.

Jezički stil *hvatanja bilježaka* je načešće neutralan. (Pd)

Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren / Namjere saopštenja i komunikativni postupci

U *namjere saopštenja* se ubrajaju npr. pitati i odgovoriti, predložiti, izraziti radost / razočarenje.

U *komunikativne postupke* spadaju: definisati, klasifikovati, opisati, objasniti poređenja i dr. (Vidjeti prilog 4.6.1)

Sprovođenjem GeR i Pd ove govorne intencije se opisuju kao jezičke radnje.

Multiple Choice Items

Multiple-Choice itemi (ajtemi) pogodni su za globalno i detaljno razumijevanje pisanih i usmenih tekstova. Jedan item kod multiple-choice-a sadrži tri do četiri mogućnosti izbora od kojih je jedan tačno rješenje; ostalo su distraktori, tj. pogrešna rešenja.

Da li će se ponuditi tri ili četiri mogućnosti izbora, zavisi od vještine i nivoa testa. Kod slušanja i razumijevanja nude se generalno tri mogućnosti izbora, pošto bi ajtemi od četiri člana zahtijevali suviše veliku sposobnost pamćenja. Kod čitanja i razumijevanja često se nude tročlani itemi za nivoe A1 i A2 Referentnog okvira i četvoročlani itemi za nivo B (S. Bolton).

Objektivität (bei Tests) / Objektivnost (kod testova)

Objektivnost kod formalnih ispita odnosi se na sprovođenje testa, da se svi kandidati ispituju pod istim, prethodno utvrđenim uslovima. Tačno se mora npr. odrediti koliko vremena stoji na raspolaganju za rješavanje zadataka, koliko bodova se daje za zadatke u testu i da li se mogu koristiti pomoćna sredstva, kao na primjer leksikon.

Sa druge strane ovaj kriterijum se odnosi na procjenjivanje postignutih rezultata; ovo važi za formalne ispite i testove napredovanja. Zadaci u testu za čitanje i razumijevanje, odnosno slušanje i razumijevanje mogu objektivno da se procijene tako što će se upotrijebiti zatvoreni formati zadataka, kao na primjer multiple-choice. Pisanje i govor, nasuprot tome, ne mogu da se ocijene objektivno, ali uputstva za procjenu mogu znatno da redukuju subjektivnost procjene (S. Bolton).

Offene Gestaltung des Unterrichts / Otvoreno organizovanje nastave

Kod *otvorenog planiranja* nastave „nastavni materijal bi trebao da bude otvoren i da učenici raspolažu osnovnim radnim tehnikama“ (Papst).

Praxisbeispiele / Primjeri iz prakse

U *primjerima iz prakse* izvještava se o događajima iz svakodnevnog ekonomskog i poslovnog života. *Primjer* iz prakse je dakle kratko predstavljanje realnog događaja koji treba da se razumije kao primjer za određene fenomene i razvoj. Dijagrami (charts) se vrlo često javljaju u poslovnom jeziku i jeziku struke.

U nastavi na nematičnim fakultetima bi trebalo da se trenira njihovo jezičko uobličavanje, odn. opisivanje.

Prozeduales Wissen und Fertigkeiten (savoir faire) / Procedualno znanje i vještine

Procedualno znanje se odnosi na *praktične vještine* (socijalne vještine, konvencije, rutine: ponašanje prema drugima, savladavanje svakodnevnih životnih situacija, ponašanje u slobodnom vremenu i dr., profesionalne vještine). *Interkulturalne vještine* stavljaju sopstvenu i tuđu kulturu u vezu (sposobnost kontakta sa ličnostima drugih kultura, distanca prema sopstvenom ponašanju).

Više o tome u Profile deutsch, 2.0, S.84ff

Prüfen (Testen) / Ispitivanje (testiranje)

Ispitivanje je pokušaj da se preko odgovarajućih pismenih i/ili usmenih zadataka ili pitanja što je Objektivnije moguće utvrdi znanje, vještine i postignuti rezultati osobe ili grupe osoba u određenoj oblasti. Ispitivanje služi:

- prije školskog ili profesionalnog obrazovanja,
 - za dozvolu, prijem ili stepenovanje prema predznanju,
 - za vrijeme obrazovanja (kao međuispit),
 - za kontrolu napredovanja, pomoć i/ili diferencijaciju,
 - na kraju ili poslije obrazovanja (kao završni ispit),
 - kao kontrola postignutih rezultata, procjena postignutih rezultata i/ili nastavak obrazovanja.
- (prema S. Bolton, 12/08)

Rahmencurriculum / Okvirni kurikulum

Okvirni kurikulum formuliše okvirne uslove nastave i obuhvata principe, ciljeve, sadržaje, metode i procjenu.

- Nije propisan nastavni program,
- shvata se kao pomoć i/ili prijedlog za planiranje nastavnog procesa i procesa učenja,
- respektuje autonomiju univerziteta.

Raster / Raster

Raster je sistem pojmova u kojeg neko uvrštava ono što vidi, doživi, čuje itd. Kao oblik vježbe često se upotrebljava npr. kod treniranja slušanja i razumijevanja: U intervjuu se ispituje mnogo osoba, slušaoci upisuju odgovore na pitanja u crticama.

Reliabilität (bei Tests) / Relijabilnost (kod testova)

Relijabilnost (pouzdanost) se odnosi na tačnost mjerenja zadataka u testu. Test bi trebao po mogućnosti da mjeri precizno kao metar, koji prilikom višestrukog mjerenja istog predmeta uvijek daje istu meru. U stvarnosti, kod testova, međutim, nije baš tako, pošto kod „mjerenja“ postignutih rezultata iz jezika, ulogu igraju i drugi faktori osim jezičkih rezultata samih po sebi. Čest izvor grešaka kod „mjerenja“ je, na primjer, uputstvo za rad kod zadataka u testu. Ako su suviše komplikovani ili nisu fomulisani dovoljno precizno, učenici ih rješavaju različito, jer im nije jasno šta treba da rade. Zadaci koji se različito rješavaju, naravno, ne mogu pouzdano da mjere. (prema S. Bolton)

S-O-S System / Sistem S-U-S

Učiti gramatiku prema **sistemu S-U-S** znači:

S - Sakupiti: sakupiti nove oblike, podvući in napraviti liste.

U - Urediti: napraviti tabelu i uvrstiti oblike.

S - Sistemativizovati: uporediti oblike u tabeli i prepoznati pravilo.

Sozialformen / Socijalni oblici

Socijalni oblici su različiti oblici zajedničkog rada: razlikuju se samostalni rad, rad u parovima i grupni rad kao i rad u plenumu ili frontalna nastava (Schwertfeger, FSE 29).

Sozialkompetenz / Socijalne kompetencije

Socijalne kompetencije opisuju kompleks svih onih ličnih sposobnosti i mišljenja koji doprinosi tome da se sopstveno ponašanje sa individualne orijentacije orijentiše prema orijentaciji ka radnji zajednice.

„Socijalno kompetentno“ ponašanje povezuje individualne ciljeve radnje lica sa stavovima i vrednostima neke grupe.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialkompetenz>

posljednji pristup: 25.02.2008.

Sprachaktivitäten (Sprachliche Aktivitäten)/ Jezičke aktivnosti

Napredak u učenju jezika može da se konstatuje i prema tome koliko je učenik sposoban da savlada komunikativne situacije i zadatke. Komunikativne jezičke kompetencije učenika se, dakle, aktiviraju „u različitim komunikativnih jezičkim aktivnostima, koje obuhvataju recepciju, produkciju, interakciju i prevođenje [...], pri čemu svaki od ovih tipova aktivnosti može da se javi u usmenom ili pisanom obliku ili u oba oblika“ (GeR 2004, 25).

Lancima aktivnosti se pripisuju **jezičke aktivnosti**. (vidi **GeR**, recepcija pismeno i usmeno, produkcija pismeno i usmeno, interakcija pismeno i usmeno, prevođenje).

Aktivnosti	Oblik	Vještina
Interakcija	usmeno (više kroz dijalog)	slušati i govoriti
Interakcija	pismeno (više kroz dijalog)	čitati i pisati
Recepcija	usmeno	slušati
Recepcija	pismeno	čitati
Produkcija	usmeno (više kroz monolog)	govoriti
Produkcija	pismeno (više kroz monolog)	pisati

Spracharme Textsorten / Vrste teksta siromašnog jezika

Vrste teksta siromašnog jezika su grafički opisi odnosno prikazi brojeva i procesa pomoću crta i krivulja. Još ih se naziva i dijagramima ili charts. Charts se vrlo često pojavljuju u profesionalnom i stručnom jeziku. U nastavi stranog jezika kao popratni studijski predmet trebalo bi uvježbavati njihovo pretvaranje u govorni/pisani jezik odnosno reprodukciju.

Sprachhandlungen / Jezičke aktivnosti

Jezičke aktivnosti su jezička sredstva kojima korisnik jezika izvodi usmenu i pismenu komunikaciju, npr. procjena, komentar: jezičke aktivnosti za izražavanje procjena i stavova, kao što su *izraziti mišljenje, hvaliti, kritikovati, suprotstaviti se*.

Jezičkim aktivnostima „Profile Deutsch“ i Profile Deutsch 2.0 (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2002. i 2005.) nazivaju ona jezička sredstva kojima korisnici jezika provode usmenu i pismenu komunikaciju.

Te se jezičke aktivnosti dijele na sedam glavnih grupa:

- *Razmjena informacija*: jezičke aktivnosti „koje služe sticanju i razmjeni stvarnih informacija (npr. identificirati, najaviti, upitati za informacije)“;
- *procjena, komentar*: jezičke aktivnosti „za izražavanje procjena i stavova (npr. izražavanje stava, pohvala, kritika, suprotstavljanje)“;
- *izraz osjećaja*: jezičke aktivnosti „za izražavanje spontanijih osjećaja i trajnih emocija (npr. izraziti radost, nezadovoljstvo, simpatiju)“;
- *regulisanje djelovanja*: jezičke aktivnosti „za regulaciju djelovanja u odnosu na ostvarenje vlastitih, tuđih ili zajedničkih interesa (npr. zamoliti, dopustiti, pitati za savjet, ponuditi pomoć)“;
- *društvene konvencije*: jezičke aktivnosti „kojima se na temelju društvenih konvencija ponašanja započinju socijalni kontakti (npr. pozdraviti se, izviniti se, oprostiti se)“;
- *organizacija govora i osiguranje sporazumijevanja*: jezičke aktivnosti „koje se odnose na izvođenje ili tumačenje jezičkih aktivnosti i služe osiguranju sporazumijevanja (npr. ispraviti se, zamoliti za ponavljanje, zamoliti za izražajno sredstvo)“;

- *kulturno-specifični aspekti*: jezičke aktivnosti koje su posebno kulturalno obilježene i koje lako dovode do nesporazuma odnosno gdje korisnici jezika, kojima strana kultura nije jako poznata, mogu upasti u nevolju. (Prema: Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2005.: 74)

Sprachverwendung / Upotreba jezika

Upotreba jezika – a to uključuje i učenje jezika – obuhvata aktivnosti ljudi koji kao individue i kao aktivni članovi društva razvijaju brojne *kompetencije*, i to *opšte* kompetencije, posebno, međutim, *komunikativne jezičke kompetencije*. Oni se vraćaju ovim kompetencijama u različitim kontekstima i pod različitim uslovima i ograničenjima, kada izvode *jezičke aktivnosti* u koje su (opet) uključeni jezički procesi, kako bi proizveli i/ili percipirali *tekstove* o određenim *temama* iz različitih *životnih oblasti* (domena). Pri tome upotrebljavaju *strategije* koje se čine napogonijim za izvođenje ovih *zadataka*. Iskustva koja učesnici dobijaju u takvim komunikativnim aktivnostima mogu da dovedu do pojačavanja ili promjene kompetencija. (GeR, 21; Pd, 68)

Standards / Standardi

„*Standard* reprezentuje određeni kvalitet koji se može utvrditi punktualno u nekom kontinuumu i koji može da bude uzoran, obavezujući i transparentan primjer, jer se od toga očekuje pouzdanost neke robe ili postignutih rezultata.“

(Ghisla, Gianni: Standards im Fremdsprachenunterricht - Überlegungen zu einem nicht einfachen Begriff, BABYLONIA 4/2008).

„*Standardizacijom* u oblasti obrazovanja treba da bude eksplicitno precizirano i operacionalizovano koje kompetencije učenici (...) treba da razviju u određenim stručnim oblastima (po pravilu) u (jedinствeno) utvrđenim momentima svoje biografije učenja. Standardi operacionalizuju ne samo ono čemu se nastavno-praktično teži u obliku željenih outputa učenja, oni imaju i svrhu ujednačavanja *poželjnih outputa učenja*“ (Heid, 2007, BABYLONIA, 4/2008). „*Standardi* orijentišu ka opštim obrazovnim ciljevima (...) kao i prema kompetencijama koje se mogu realizovati u zadacima (aktivnostima) i omogućuju nastavnicima sve methodske slobode organizovanja kako standardi ne bi doveli do takve nastave koja priprema samo za testove (Dubs, 2004, BABYLONIA, 4/2008).

Strukturdiagramm / Strukturni dijagram

Strukturni dijagram je apstraktni prikaz nekog stvarnog stanja. Razgranatom strukturom predstavljaju se važni stručni pojmovi, tako da iz toga proizilazi njihova logika i unutrašnja struktura.

Studienbegleitender Deutschunterricht / Nastava njemačkog jezika kao popratni studijski predmet

Nastava njemačkog jezika kao popratni studijski predmet je nastava njemačkog kao stranog jezika na visokim školama i univerzitetima koja se kao obavezni izborni predmet odvija tokom 2 do 6 semestara paralelno s visokoškolskim studijem. Ta se nastava po pravilu temelji na jezičkim znanjima stečenim do mature, a provode je predavači katedara za strane jezike na dotičnim visokim školama i univerzitetima.

Test / Test

Test je niz zadataka koji mjeri postignute rezultate. Test može da ispituje kako sve jezičke aktivnosti (uključujući gramatiku i fond reči) tako i ciljano samo jednu jezičku aktivnost.

Textkriterien: / Kriterijumi teksta

U tekstualne kriterije se ubrajaju:

- Kanal (usmeno, pismeno)
- Interakcija (vremenski istovremeno, vremenski pomaknuto)
- Medijum (nevezani listovi, televizija, radio, novi mediji, telefon i dr.)
- Svrha (službena ljubaznost, stručna informacija, nastava, zabava i dr.)
- Oblik predstavljanja (grafikoni, sa muzikom i dr.)
- Domeni (javni, privatni, profesija, obrazovanje)

Tekstualni obrasci/tekstualni nacrt

Različite vrste tekstova često su građene prema sličnom obrascu. Za određeni izbor tekstnih vrsta koje slijede slične ciljeve i svrhu i koje se prenose preko istog medijuma, „Profile deutsch“ (Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag: 2002. i 2005.) opisuje takozvane *tekstualne obrasce*. U tekstualnim obrascima opisane su sličnosti ovih tekstova po pitanju strukture, jezika, oblikovanja i sadržaja. Svaki tekstualni obrazac obuhvata:

- ukratko karakteristike dotične vrste teksta u kojima su obuhvaćeni sadržaji i ciljevi;
- pregled *kompozicije* i strukture vrste teksta;
- napomene o specifičnostima *jezika* (gramatika, vokabular; kod usmenih vrsta tekstova takođe fonetska sredstva i govor tela);
- upućivanje na *slične* tekstove koji su realizovani prema sličnom obrascu. U tekstualnom obrascu „Ugovor“ može se npr. naći uputa na slične tekstove kao što su „Opšti uslovi poslovanja“, „Garantni uslovi“ i „Zakon“.

U različitim kulturama tekstualni obrasci su se razvijali na različite načine. Razlog tome je takođe i što su za dotične tekstove često vezani kulturno različiti zahtevi, odn. očekivanja. Tekstualni obrasci slede princip kompozicije koji je standardizovan, formalan i utvrđen konvencijom. Ako se zna kako je organizovano poslovno pismo, onda ga se lako može shvatiti i sastaviti. Čitalac zna kakva organizacija i koje informacije ga očekuju u takvom tekstu. Znanje o tekstualnim obrascima olakšava, dakle, produkciju i percepciju tekstova. (prema Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag, 2005:95).

Textsorten / Tekstne vrste

Razlikuju se vrste tekstova koje zahtijevaju samo receptivne sposobnosti, takve koje zahtijevaju produktivan prilaz i mješoviti oblici kod kojih se očekuje reproduktivni ili produktivni prilaz u zavisnosti od situacije i konteksta. Takođe treba da se razlikuju i vrste tekstova koje su jezički siromašne (dijagrami, grafikoni, skraćenice) i vrste tekstova koje su bogate jezikom. Sljedeća tabela će pokušati da svrsta jedan dio vrsta tekstova koje su adekvane za upotrebu na fakultetima prema sljedećim oblastima:

koje se više odnose na posao	koje se više odnose na struku	koje se više odnose na nauku
upit, izveštaj, biografija (izveštaj sa prakse), unutar preduzeća, kao što su podsetnik /beleške, razgovor oko zapošljavanja (konkurs, prijem na radno mesto), molba za konkurs i CV, dijagrami (chart), ček liste, diskusija, upitnik/ anketa, komentari, mali razgovori, novinski članci	tekst uputstva (za montažu, sastavljanje), članak u stručnom časopisu, tekst zadatka, dijagrami (chart), pisma u kontekstu uputstva o rukovanju/upotrebi, trgovačka korespodencija i traženje partnera (za prodaju), posebno strukturni dijagrami i dijagrami toka, diskusija, sastavi na teme iz struke, primeri slučaja i primeri iz prakse, tekst iz udžbenika, članak iz leksikona, monografija, (primer) ugovori, zapisnici, punomoć	usmeno: predavanje, seminar, rad u laboratoriji, referat/predavanje/ekspoze, prezentacija, međusobni intervjui, diskusija i razgovor na ispitu, pismeno: zapisnik, ekscerpt, ekspoze, papir sa tezama, seminarski rad, zaključak, handout, apstrakt

Thesenpapier / Papiri sa tezama

Papir sa tezama je sažetak u crticama koji se dijeli popratno uz referat.

Papir sa tezama ima funkciju da pokrene diskusiju i podstakne učesnike diskusije na zauzimanje stava.

Sadržajno se papir sa tezama koncentriše na temu, odn. neki problem i tačno formuliše sopstveno shvatanje teme na bitne i kontroverzne aspekte. To znači da papir sa tezama nije zaokružen već može biti jednostran i tendenciozan.

Übung / Vježba

„*Vježba* je neka radnja učenika tokom koje on uči identične ili slične stvari kako bi ih zadržao/usvojio i imao na raspolaganju za sopstveno produktivno sporazumijevanje.“ (Schwerdtfeger 1989, 187f). Vježbe su dakle dio kocepta za učenje koje se orjentiše na prenošenje unaprijed utvrđenog nastavnog gradiva (umijeće/znanje) i pokušava da upravlja ponašanjem učenika pri učenju tako da se nastavno gradivo prihvati koliko je to moguće bez greške. Vježbe se zbog toga odnose pretežno na memorisanje nastavnog gradiva u oblasti jezičkih sistema (gramatika/vokabular/izgovor i intonacija, pravopis). (Iz: Fremdsprache Deutsch 10/1994, 59).

Validität (inhaltliche) / Validnost (sadržajna)

Validnost znači da neki tekst zaista ispituje ono što bi trebalo da ispituje. Sadržajna validnost se stvara putem brižljivog poređenja ciljeva ispita sa zadacima testa. Ako neki zadatak u testu treba na primjer da ispita da li se pisani tekst razumije u svojim glavnim iskazima i pojedinostima, tada zadaci uz tekst moraju testirati kako globalno tako i detaljno razumijevanje. Ako, nasuprot tome, zadatak u testu treba da ispita da li onaj koji uči umije da ciljano izvuče određene informacije iz nekog teksta, tada zadaci treba da testiraju selektivno razumijevanje. Pretpostavka za sadržajno validne zadatke u testu za receptivne vještine je time tačna definicija ciljeva ispitivanja, koja jasno kazuje *koje vrste tekstova* treba da se razumiju i kako ti tekstovi treba da se razumije (S. Bolton).

Wissenschaftskommunikation / Naučna komunikacija

(vidi tekst Kurikuluma, 2.5.1 – 2.5.3)

Wortschatzspektrum / Spektar fonda riječi (vokabular)

Spektar fonda riječi obuhvata vokabular kojim se vlada na određenom jezičkom nivou. Studenti bi u okviru *nastave njemačkog jezika* kao popratnog studijskog predmeta trebali da saznaju koje leksičke elemente (izrazi, termini, odn. stručni izrazi) treba da prepoznaju (spektar fonda riječi) i/ili da upotrebljavaju (vladavanje fondom riječi), na koje leksičke elemente treba da se pripreme i koji se zahtjevi postavljaju u tom pogledu (prema Evropskom savjetu, 2001: 113).

Zielaktivitäten / Ciljne aktivnosti

Ciljne aktivnosti su sadržajne i jezičke situacije u koje može da dospije primjerice strani posjetilac sajma u okviru stupanja u kontakt sa izlagačima.

«Uslovi za ispitivanje *ciljnih aktivnosti* su određenje ciljne grupe, ispitivanje zona kontakata, odn. oblasti u kojima ciljna grupa dolazi u kontakt sa Nijemcima i njemačkim jezikom, te ispitivanje situacija i vrsta tekstova kojima su okarakterisane odgovarajuće zone kontakata. Ciljne aktivnosti se tada mogu utvrditi kroz istraživanja u ispitanim zonama kontakata i situacijama putem dodjeljivanja vrsta tekstova i veština». (Buhlmann/Fearns „Handbuch des Fachsprachenunterrichts, S.163, narr studienbücher 2000)

Bibliografija

Ballin, D.; Brater, M.: Handlungsorientiert lernen mit Multimedia-Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg: BW Bildung und Wissen 1996.

Bausch, K.R.; Christ, H.; Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke 2005.

Beck, D.: Mindmapping. Mehr Erfolg mit Kreativität. In: Markt, Ausgabe 15, 1-2. München: Goethe Institut 1999.

Bildungsstandards Sprachen (Autor: Prof. Dr. Peter Kühn, Universität Trier)- Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen, hgg. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Luxemburg 2008

Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in off enen Unterrichtsformen. In: Pädagogik, 3, 13. 1995.

BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hrsg.): Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann/zur Reiseverkehrsfräulein vom 24. Juni 1998. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1998.

Bimmel, P.: Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 8, 4- 11. Hueber, 1993.

Bimmel, P.; Kast, B.; Neuner, G.: Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin/München: Langenscheidt 2003.

Bimmel, P.; Rampillon, U.: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München:Langenscheidt 1997.

Bolton, S.: Probleme der Leistungsmessung, Lernfortschrittstest in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Berlin/München: Langenscheidt 1996.

Breme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: ludicium-Verlag 1992.

Buhlmann, R.; Fearn, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 2000.

Dauvillier C.; Lévy-Hillerich, D.: Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28. Berlin/München: Langenscheidt 2004.

Ehlich, K.; Steets, A. (Hg): Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen, de Gruyter 2003

Ehlich, K.; Heller, D.(Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Peter Lang: Linguistics Insights Nr.52, Bern 2006

Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt 2001.

Fearn, A.; Wille, K.; Eismann, V.; Re, G.; Lévy-Hillerich, D.: Zielaktivitäten. In: Lévy-Hillerich, D.: Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt, 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON. 2002. Abzurufen unter: <http://www.goethe.de /beruf>.

Fearn, A; Buhlmann, R.; Baumer, I.; Nemtschenko, A.: Ökologische Kommunikation International (ÖKOM), Fachsprachenlesekurs für Anfänger, Zlatoust Verlag Petersburg 2005

Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H.; Wertenschlag, L.: Profielle deutsch und Profielle deutsch neu 2.0. Berlin/München: Langenscheidt 2002 und 2005.

Heuer, Helmut (1979): Grundwissen der englischen Fachdidaktik. Heidelberg: Quelle&Meyer Hoffmann, B.; Langenfeld, U.: Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Berufen. Darmstadt: Winklers Verlag 2001.

- Kaiser, F. J. Die Fallstudie, Bad Heilbronn 1983
- Kleppin, K.: Sprach- und Sprachlernspiele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 2005.
- Klippert, H.1: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim: Beltz 1996.
- Klippert, H.2: Planspiele; Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele. Weinheim: Beltz 1996.
- Köbernik, W.: Internationale Qualifikationen. 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austausch in den Programmen LEONARDO DA VINCI und SOKRATES. Göttingen: Carl Duisberg Gesellschaft e.V. 1996, Krafft, D. (Hrsg.): Markt-Lexikon. In: Markt 17, München: Goethe Institut 1999.
- Krause, W. D.; Sändig, U.: Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M: Lang 2002.
- Lévy-Hillerich, D.: "Pilotprojekt in Belarus: Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus". Konferenzband „Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus, Schriftenreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien am Center for International Studies, Minsk, Propilei 2007
- Lévy-Hillerich, D.; Krajewska-Markiewicz, R. (Hrsg.): Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben (B2/C1). Plzen: Goethe Institut/Fraus 2004 (vergriffen, Neuauflage geplant Ende 2010)
- Lévy-Hillerich, D.; Serena, S.; Baric, K; Cickovska, E. (Hrsg.): Mit Deutsch studieren, arbeiten leben (A2/B1) Nancy/Mailand: Goethe-Institut/ Arcipelago Edizioni, 2010
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen. Plzen: Goethe Institut – Fraus 2003.
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation im Tourismus. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2004.
- Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in der Landwirtschaft. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2005.
- Fearn, A.; Lévy-Hillerich, D. u.a.: Kommunikation in der Wirtschaft. Plzen: Goethe-Institut – Fraus 2009.
- Lévy-Hillerich, D.; Serena, S.: Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)/Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache). In: SYNERGIES EUROPE 1, Revue du GERFLINT, Sylvain les Moulins 2006.
- Lienert, G., A.; Ratz, U.: Testaufbau und Testanalyse. München: Psychologie Verlags Union 1994.
- Lienert, G., A.; Ratz, U.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz 1998.
- Lüger, H. H.: Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6. Berlin/München: Langenscheidt 2003.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1, 36–43, 1974.
- Meißner, F. J.: Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige Lexikon. In: Meißner, F., J.; Reinfried, M.: Mehrsprachigkeitsdidaktik, 45-67 (Seitenangaben???) Tübingen: Narr 1998.
- Möhn, D.; Pelka, R.: Fachsprachen. Tübingen: Niemeyer 1984.

- Müller, B. D.: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München: Langenscheidt 1994.
- Neuner, G.; Hunfeld, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt 1993.
- Neuner, G.; Krüger, M.; Grever, U.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt 1990.
- Neuner, G.: Deutsch nach Englisch. In: Fremdsprache Deutsch. Ausgabe 20. Ismaning: Hueber 1999.
- Paschke, P. (2004): Grundstufen-Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Kompetenzbeschreibungen und Testverfahren. In: Nicole Chenik & Ray Satchell: University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future. Papers from the 7th CercleS Conference, Paris, 19-21 September 2002. Paris: CercleS 2004, p. 145-160.
- Rampillon, U. (1995): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 1999.
- Reetz, L.: Zum Einsatz didaktischer Fallstudien Im Wirtschaftslehrerunterricht, in: Unterrichtswissenschaft, (1988)
- Reetz, L.: Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre - Unterricht, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 5, 1988
- Rüschhoff, B.; Wolff, D.; Ross, E.: Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1997.
- Serena, A. S.: Rezension: Lévy-Hillerich, D. u.a.: Lehrwerkreihe „Kommunikation im Beruf“. Plzen: Verlag Fraus in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. In: Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 4. Comano: Fondazione Lingue e culture 2004. S. 81.
- Serena, A. S.: Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (mit Einleitung auf Italienisch). In: SeLM-Scuola e Lingue Moderne. Organo ufficiale dell'ANILS 9. Milano: Ghisetti&Corvi 2004, S. 61-65.
- Serena, A. S.: Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento. In: Schena, L.; Preite, C.; Vecchiato, S. (a cura di): Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi, 27 novembre 2004. Milano: Egea 2005, S. 279-291.
- Serena, A.S.; Lévy-Hillerich, D. (Hrsg.), Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung, collana "Lingue d'Europa e del Mediterraneo", ISBN 978-88-548-2608-3
- Solowowa, E.: Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Moskwa, 2008
- Tellmann, U.: Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken, Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf, ©IIK Düsseldorf, <http://www.iik-duesseldorf.de> Schwerdtfeger, I. C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt 2001.
- Veldenz-Dunne, M. (Projektleitung): Deutsch als Fremdsprache für Juristen, Multimediales Lehr- und Lernprogramm (C1), Goethe-Institut München, Zentrale
- Ziebell, B.: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. Berlin/München: Langenscheidt 2005.
- Ziebell, B.; Butler, E.: Sozialformen. In: Dräxler, H.D.; Kuhn, B.: Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. München: Goethe Institut 1998.

Okvirni kurikulumi

Navedena lista sadrži sve dosad objavljene okvirne kurikulume kao popratni studijski predmet:

- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien, 2011:
<http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>
- Curriculum Multiplikatorenausbildung Goethe-Institut Moskau, Modul 9 Deutsch im Beruf, 2009:
<http://www.goethe.de/ins/ru/lp/lhr/sem/smr/deindex.htm> Modul 9 Deutsch im Beruf
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen 2007. Goethe-Institut Kroatien und GRADSKA i SVEUČILIŠNA KNUJIŽNICA OSIJEK, ISBN 978-953-7005-14-6
- Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten 2006. Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew, Goethe-Institut, Kiew, ISBN 966-7043-94-0
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen *in Polen in der Slowakei u. in Tschechien*, 2006, Aktualisierte Fassung: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum12_12_06.pdf
- Lévy-Hillerich, D., Tönshoff, W. u.a., Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten 2002, Goethe-Institut Krakau / Fraus Plzeň
- Lévy-Hillerich, D., Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt, 2001: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON:
<http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm>
- Lévy-Hillerich, D., Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt, 2001: 1/97/1/29279/PI/III.1.a. CON: <http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm>
- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten, 2000, Goethe-Institut (1998), ISBN 80-7238-226-8, Fraus Plzeň
- Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an *polnischen* Hochschulen und Universitäten, 1998. ISBN 83-910063-4-4 Goethe-Institut e.V. Warschau.

U pripremi

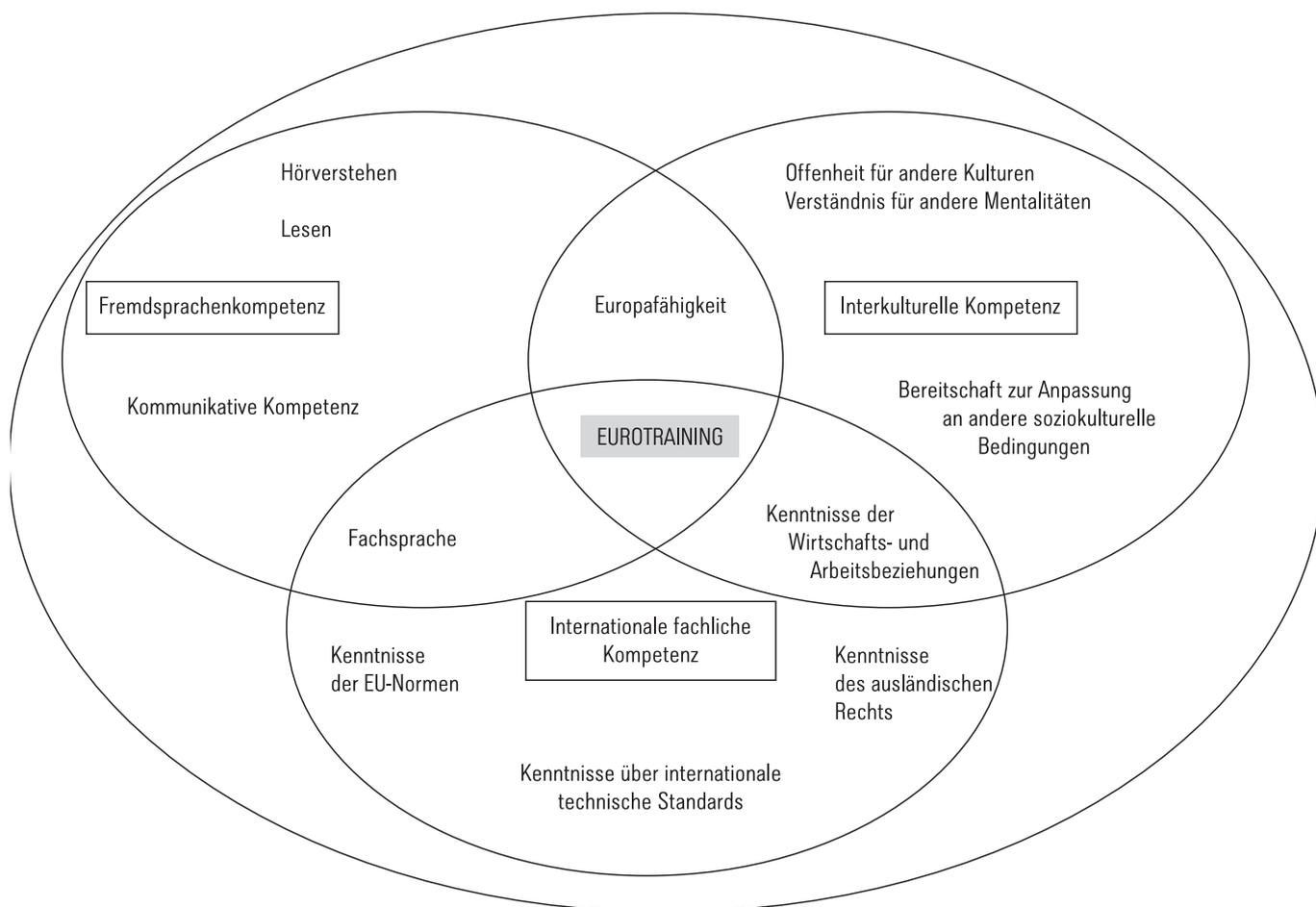
- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus
- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien

Curriculum Bosnien-Herzegowina 2

Anhang 1

Internationale Qualifikationen und Europafähigkeit

Das Modell zeigt, wie die verschiedenen Kompetenzen ineinander greifen und gewichtet sind.
(nach Wolfgang Köbernik: 1996)



Anhang 2

2.1 Schlüsselqualifikationen

Unter *Schlüsselqualifikationen* werden allgemein solche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden, die sich nicht auf einzelne Arbeitsfunktionen beziehen. Sie sind bei technischem Wandel als dauerhaft verwendbarer Grundstock für die berufliche Existenz anzusehen, weil sie die Voraussetzung für Flexibilität in der Anpassung an die sich rasch verändernden Anforderungen der neuen Technologien und modernen Unternehmensorganisation sind. Sie bilden das Rüstzeug für neues, integriertes Lernen von Handlung und Erfahrung, von Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz und Sozialkompetenz.

Standen bei Dieter Mertens (1974) vermittelbare intellektuelle Fähigkeiten im Vordergrund, die besonders in das allgemein bildende Schulsystem Eingang finden sollten, so geht es heute vor allem um die Vermittlung von „sozialen“ und „personalen“ Qualifikationen im Berufsbildungsbereich. Mit Hilfe dieser Qualifikationen hofft man, die künftigen Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt meistern zu können.

(aus Markt-Lexikon, **Markt 17**, hg. von Prof. Dr. Dietmar Krafft)

2.2 Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität

(nach Huizinga; in einer vierten Spalte werden Beispiele (Funk/Lévy- Hillerich) dafür gegeben, wie diese für den berufsbezogenen Deutschunterricht trainiert werden können.)

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Einzelqualifikationen	Beispiele (von Funk/ Lévy-Hillerich)
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Arbeitsplanung, Arbeitsausführung, Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, Systematisches Vorgehen, Rationelles Arbeiten, Organisationsfähigkeit, Flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit	- Aufgaben erkennen und durchführen - Textsorten und Textbaupläne erkennen und mit entsprechenden Mitteilungsabsichten reagieren - Verständnisaufgaben stellen, besprechen und selbst machen - Selbsteinschätzung der Studierenden entwickeln - Studierende an der Themenauswahl beteiligen
2. Kommunikation und Kooperation	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sachlichkeit in der Argumentation, Aufgeschlossenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, Kundengerechtes Verhalten, Soziale Verantwortung, Fairness	- Partner- Gruppen- Projektarbeit - Gesprächsregeln kennen und anwenden, - Wissen über Verhalten im Zielland erwerben
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen	Weiterbildungsbereitschaft, Einsatz von Lerntechniken, Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen, Analogieschlüsse ziehen können, Formallogisches Denken, Abstrahieren, Vorausschauendes Denken, Transferfähigkeit, Denken in Systemen, z.B. in Funktionsblöcken, Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln, Problemlösendes Denken, Kreativität	- Informationen aufnehmen, speichern, weitergeben - Lernstrategien vermitteln - Verstehens- und Wortschatz- training entwickeln - Rollen selbst finden - Arbeit mit Medien - Schaubilder (Charts) verstehen und selbst benutzen - Visualisieren im Unterrichtsraum - Fragetechniken kennen und benutzen - Notizen machen, Markieren, Unterstreichen, Exzerpieren, Zusammenfassen
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Mitdenken, Zuverlässigkeit, Disziplin, Qualitätsbewusstsein, Sicherheitsbewusstsein, Eigene Meinung vertreten, Umsichtiges Handeln, Initiative, Entscheidungsfähigkeit, Selbstkritikfähigkeit, Erkennen eigener Grenzen und Defizite, Urteilsfähigkeit	- Arbeitsergebnisse vorstellen, kommentieren, auswerten - mit Kritik umgehen können, - Meinungsäußerung entwickeln (Pro und Contra), - Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken - Lerntipps/hilfen entdecken und selbst machen, - planvolle Prüfungsvorbereitung - seine Zeit richtig planen
5. Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, z.B. bei Langzeit- Aufgaben, bei wiederkehrenden Aufgaben	Berufsbezogene Unterrichtsprojekte

Anhang 3

Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz

(zum Teil entnommen: Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt (1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON, Projektleitung und Autorin des Curriculums: Dorothea Lévy-Hillerich, abzurufen unter: <http://www.goethe.de/beruf>)

Das **Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz** zeigt, wie sich **Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz, Personal- und Interkulturelle Kompetenz** überschneiden und ergänzen. Bei der Lösung von Handlungssituationen werden meist alle Teilkompetenzen, wenn auch nicht immer vollständig verlangt. Die vorliegende Beschreibung versucht, die einzelnen Kompetenzen auf dem Hintergrund dieses Lernkonzeptes genauer zu beschreiben.

Fachkompetenz

Fachkompetenz „bedeutet: fachliches Wissen zu besitzen, Fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen zu können, zum fachlichen Engagement bereit zu sein.

Fachkompetenz ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen in Unternehmen.

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Curr. Reisekaufmann, S. 96).

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz bedeutet: wissen, welcher Weg einzuschlagen ist; diesen Weg gehen zu können und bereit zu sein, diesen Weg zu gehen.

Methodenkompetenz ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

Methodenkompetenz zeigt den Lernerfolg des einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der Lernerfolg in Bezug auf die Verwendbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen verstanden“ (Curr. Reisekaufmann, S. 97). Das heißt für den Auszubildenden und zukünftigen Mitarbeiter, dass er selbstständig Lösungskonzepte erarbeiten, dass er Lösungen planen und durchführen kann, diese auch verantwortet und bei anderen Markt – und Sozialbedingungen eventuell korrigiert.

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz bedeutet: Gedanken, Gefühle, Einstellungen wahrnehmen zu können, sich situations- und personenbezogen verständigen zu können, zur Verständigung bereit zu sein.

Sozialkompetenz ist erforderlich für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, für Menschenführung, für die Entwicklung von Arbeitsgruppen im Unternehmen, für die Kommunikation bei Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

Sozialkompetenz bezeichnet die „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“. (Curr. Reisekaufmann, S.97)

Personalkompetenz

Personalkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten, sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“. (Curr. Reisekaufmann, S. 97). Ballin / Braker sprechen von „der Persönlichkeit und dem Einbringen der eigenen Person“.

Um überzeugend wirken und handeln zu können, muss der Handelnde sich selbst organisieren können, ein ausgewogenes Verhältnis zu seinen Aufgaben herstellen können und über eine ausreichende Beurteilungsfähigkeit verfügen. „Nur wenn ihm dies gelingt, kann er als Person überzeugen und die anderen Kompetenzen zur Geltung bringen“.

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz bezeichnet die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden, die Bereitschaft zu Offenheit für andere Kulturen, zum Verständnis für andere Mentalitäten, die Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen, Strategien, sich einander anzunähern, sprachliche Bedeutungen auszuhandeln, auch die Bereitschaft, sich eventuell anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen.

Anhang 4 - Kommunikation im Fach

4a Sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel

Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach:

die Fähigkeit des Lerners in seinem Fachbereich seiner Berufs- und Ausbildungssituation entsprechend angemessen zu kommunizieren

Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach

Ist demnach eine durch die jeweiligen Bedürfnisse der Lerner spezifizierte und **eingeschränkte** sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach, gebunden an

- das in einem Fachbereich übliche fachliche Denken
- die daraus resultierenden Denk- und Mitteilungsabsichten
- die Erkenntnis- und Forschungsinteressen im jeweiligen Fach
- die Methoden im jeweiligen Fach

Fachspezifisches Denken und Mitteilungen über fachliche Inhalte sind an die Denkelemente des Faches gebunden, an die fachlichen Inhalte, wie **Gegenstände, Prozess, Verfahren und Methoden= Fachbegriffe**

Lernziel ist also:

- **systematischer Erwerb dieser Fachbegriffe**
- **Erwerb der fachübergreifenden sprachlichen Mittel**
über

Sprachaktivitäten vor allem:
Rezeption schriftlich (mündlich):
Informationen adäquat entnehmen können
Produktion schriftlich (mündlich):
Texte angemessen produzieren können

**Morphologische und syntaktische Kenntnisse bzw. Mittel
u.U. reduziert und abhängig vom Fach und der Textsorte**

Strategien: 1. Lesestrategien und entsprechende Lesestile
2. Strategien zur funktionalen Textproduktion unter Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses im Fach

- **Textbaupläne**
- **Sprachliche Präzision und Ökonomie**
- **Differenzierung und Absicherung der Aussagen**

4b Raster zur Textanalyse

(nach Buhlmann/Fearns, Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Narr Studienbücher, Tübingen 2000)

Welche **Gliederungsmittel** werden verwendet?

- **typografische** (z. B. Fettdruck, Kursivdruck, Unterstreichungen)
- **topografische** (z.B. Anordnung des Textes, Abschnitte, Einrückungen)

Textbaupläne /RR: Textmuster: Wie ist der Text inhaltlich strukturiert?

Welche **Kommunikationsverfahren /RR: Funktionale Grammatik** werden benutzt?

- **sprachliche** (z.B. argumentieren, vergleichen, berichten, klassifizieren, definieren, begründen, diskutieren)
- **spracharme/außersprachliche** (z.B. Diagramme, Tabellen, Schemata)

Lexik:

- Welcher ist der **Herkunftsbereich der Fachlexik** (z.B. Mathematik, Jura, Betriebswirtschaft)?
- Wie hoch ist der **Spezialisierungsgrad der Fachlexik** (z.B. allgemein gebildeter Zeitungleser, angehende Fachleute, Studenten des Faches; Auszubildende im Fach)?
- Wie ist das zahlenmäßige **Verhältnis von Fachlexik zu allgemeinsprachlicher Lexik** (z.B. 1:2, d.h. der Text enthält doppelt soviel allgemeinsprachliche Lexik wie Fachlexik.)?

Morphologie:

- **Verb**
- Welche grammatischen Formen sind im Text vertreten?
- **Person/Numerus**
- **Genus**
- **Tempus**
- **Modus**
- **Wie groß ist die Bedeutung des Verbs als Informationsträger** (Einen niedrigen Wert als Informationsträger haben z.B. Verben in Funktionsverbgefügen, weil hier das Substantiv der Informationsträger ist).

Substantiv

- Welche grammatischen Formen sind im Text vertreten?
- **Numerus**
- **Kasus**
- **Modus**
- **Wie groß ist die Bedeutung des Substantivs als Informationsträger?**

andere Wortarten:

- Welche **Konnektoren/** sind im Text vertreten (z.B. Konjunktionen, Adverbien// **RR: Konjunktionen, Subjunktionen, Verbindungsadverbien**)?
- Werden Elemente **kontextueller Referenz** benutzt (z.B. dieser, daraus, hier, daher, also)?
- Werden **Attribuierungsmittel (besonders Präpositionen, aber auch Partizipialkonstruktionen)** verwendet?

Syntax

- Wie ist das zahlenmäßige Verhältnis von **Haupt- und Nebensätzen**(z.B. 1:2)?

- Welche Arten von Nebensätzen werden benutzt (z.B. Subjektsatz, Objektsatz, Kausal-, Konzessiv-, Adverbialsatz)?

Mögliche Ergebnisse der Textanalyse

Je fachlicher der Text, desto häufiger sind folgende Merkmale vertreten:

Verb:

- Person/Numerus: 3. Pers. Sing. herrscht vor; Infinitiv häufig substantiviert; Partizip I und II
- Genus: mehr Aktiv als Passiv; Passiv vor allem bei naturwissenschaftlichen Texten, dann oft mit Modalverben
- Tempus: vorwiegend Präsens (ca. 80%), sonst Perfekt und Präteritum
- Modus: vorwiegend Indikativ, ca. 3% Konjunktiv II
- Verb als Bedeutungsträger: wenig, viele Ist-Sätze

Substantiv:

- mehr Singular als Plural
- am meisten Nominativ, dann Genitiv als Attribuierung, dann Akkusativ, dann Dativ,
- Dativ häufig mit Präpositionen
- viele Appositionen
- Substantive hat hohe semantische Bedeutung

Adjektiv:

- spielen eine große Rolle, Wortbildungsregeln

Syntax:

- mehr Hauptsätze als Nebensätze
- häufig: Relativsätze am häufigsten- Konditional- Objekt- indirekte Fragesätze und Kausalsätze mit ,da; Konditionalsätze oft ohne Konjunktion

Als **Kommunikationsverfahren** bes. in Fachtexten treten auf:

beschreiben, beurteilen, definieren, exemplifizieren, klassifizieren, präzisieren, vergleichen

4c Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach

(nach Buhlmann/Fearns, Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Narr Studienbücher, Tübingen 2000)

	Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht	Kommunikation im Fach
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> - allgemein - Umschreibung von Begriffen ist möglich - feste Termini nur bedingt erforderlich 	<ul style="list-style-type: none"> - spezifische Termini wesentlich - Umschreibung von Begriffen gefährlich, weil oft falsch - terminologische Systeme notwendig
Denkstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - offen; freie Gestaltung - Aussagen können unverbindlich sein - Assoziationen sind erwünscht - Kreativität ist erwünscht 	<ul style="list-style-type: none"> - bestimmt durch Forschung und Erkenntnisergebnisse - bestimmt durch wissenschaftliche Methoden des Faches - strenge Logik - genormte Textabläufe
Stilmittel	<ul style="list-style-type: none"> - individuell bestimmt - Variationen erwünscht 	<ul style="list-style-type: none"> - Exaktheit - Präzision - Ökonomie - subjektiv neutral
Mitteilungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - offen - individuell - Kommunikationsverfahren nicht zwingend 	<ul style="list-style-type: none"> - festgelegt - abhängig von der Denkstruktur des Faches; ohne sie ist die Kommunikation gefährdet.

4d Texttypologie

Texttypen		Verben	Adjektive, Adverbien, Konnektoren	Textsorten objektiv	Textsorten subjektiv
deskriptive	<ul style="list-style-type: none"> - etwas mitteilen - in Kenntnis setzen 	<ul style="list-style-type: none"> - sein - haben - liegen - stehen - umgeben 	<ul style="list-style-type: none"> - hier - dort - oben - lok. Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schaubilder/Charts/Technische Beschreibungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schilderung - Beschreibung (Impression)
narrative	<ul style="list-style-type: none"> - über etwas berichten - etwas erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> - haben und sein - Modalverben im Präteritum 	<ul style="list-style-type: none"> - jetzt - dann - später - früher - temp. Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Texte aus Fachzeitschriften - Berichte 	<ul style="list-style-type: none"> - Erzählungen
explikatorische	<ul style="list-style-type: none"> - erklären - definieren 	<ul style="list-style-type: none"> - sich beziehen auf - bestehen aus - enthalten - nennen 	<ul style="list-style-type: none"> - insbesondere - mit anderen Worten - ähnlich - auch - genauso 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassungen - Definitionen - Lexikontexte - Teile von Verträgen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufsätze - Essays
argumentative	<ul style="list-style-type: none"> - überzeugen - etwas beweisen 	<ul style="list-style-type: none"> - betonen - einwenden - festhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - aber - trotzdem - jedoch - im Gegensatz dazu 	<ul style="list-style-type: none"> - wissenschaftliche Abhandlungen - Reklamationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommentar
instruktive	<ul style="list-style-type: none"> - anweisen - anleiten 	<ul style="list-style-type: none"> - man nehme - man beginne 	<ul style="list-style-type: none"> - zuerst - dann - anschließend 	<ul style="list-style-type: none"> - Regeln - Vorschriften - Gesetze - Gebrauchsanweisungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anweisungen

(nach D. Möhn/R.Pelka „Fachsprachen“, Tübingen 1984)

4e Textkriterien und Textqualität

(Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten)

Texte müssen auf die Lernziele bezogen sein.

Lerner müssen Texte auf Grund ihres Vorwissens verstehen können.

Texte müssen klar strukturiert sein, müssen authentisch und charakteristisch für die Textsorte sein, die sie vertreten.

1. Dimension: Sprachliche Einfachheit

Folgende Eigenschaften kennzeichnen diese Dimension:

einfache Darstellung

einfache kurze Sätze

passende Wortwahl

2. Dimension: Gliederung/Ordnung

Folgende Eigenschaften kennzeichnen diese Dimension:

Innere Gliederung des Textes: Sätze stehen nicht beziehungslos nebeneinander, sondern sind so aufeinander bezogen, dass die Informationen erwartbar/voraussehbar sind, entsprechend der im Fach und in der Textsorte üblichen Reihenfolge: roter Faden muss sichtbar sein.

Äußere Gliederung: Aufbau des Textes muss sichtbar gemacht werden; dazu gehört der sinnvolle Einsatz topografischer und typografischer Mittel: Abschnitte, Einrückungen, Zwischenüberschriften, Fettdruck, usw.

3. Dimension: Kürze und Prägnanz

Folgende Eigenschaften kennzeichnen diese Dimension:

- der Text ist nicht zu lang, d.h. er enthält keine überflüssigen Informationen;

- der Text ist nicht zu kurz: d.h. er enthält ausreichende Hilfsinformationen;

- jedes Wort im Text ist notwendig, d.h. der Text entspricht dem Prinzip der Ökonomie, wie sie in Fachtexten üblich ist, er enthält keine Wiederholungen oder leicht umgewandelte Formulierungen (Redundanzen).

Hilfsinformationen sind Erklärungen, Erläuterungen, Beispiele.

4. Dimension: Zusätzliche Stimulanz

Folgende Eigenschaften kennzeichnen diese Dimension:

- der Text ist anregend;

- der Text ist farbig;

- der Text ist persönlich.

Maßnahmen des Autors: beim Leser Interesse zu wecken und wach zu halten: Anrede an den Leser, Indirekte Rede, farbige Darstellung

(nach Buhlmann/Fearns, Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Narr Studienbücher, Tübingen 2000)

4.1 Beispiele für fachspezifische Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren)

Kommunikationsverfahren	Mit welchen Redemitteln?
aufzählen	z.B.: x, y und z x, y und z sowie a
begründen	z.B.: x beruht auf y x ist bedingt durch a
benennen	z.B.: x nennt man y x wird als y bezeichnet
beschreiben	z.B.: x ist x hat x weist ... auf x verfügt über
Bestandteile angeben (= Teil einer Beschreibung)	z.B.: x besteht aus
beurteilen	z.B.: x ist (s. unter: Vor- und Nachteile angeben)
bewerten	z.B.: x ist geeignet für x eignet sich für
definieren	z.B.: x ist ein y, das ... x ist ein y von ... x ist ein y mit ... unter x versteht man ein y, das
exemplifizieren	z.B.: z.B.
klassifizieren	z.B.: x lässt in klassifizieren bei x unterscheidet man ... man kann x in ... unterscheiden
Prognosen aufstellen	z.B.: x wird ... sein x wird ... haben
Schlussfolgerungen ziehen	z.B.: aus x folgt, dass .
vergleichen	z.B.: x ist so groß wie y x ist annähernd so groß wie y x ist größer als y x ist geringfügig größer als y
vermuten	z.B.: es ist anzunehmen, dass..... es ist zu vermuten, dass
Vor- und Nachteile benennen	z.B.: x ist nachteilig x ist von Vorteil x ist von Nachteil
zitieren	z.B.: nach vergleiche..... siehe.....

4.2 Beispiel für eine Lernkartei: Meine persönlichen Dateien

An dieser Stelle möchten wir Sie ermuntern, noch einmal durch die Lektion zu blättern und zu prüfen, was für Sie von besonderer Bedeutung war und dies in Ihrem Ordner unter einen entsprechenden Dateinamen zu speichern.

Unser Vorschlag bezieht sich auf das Definieren und Klassifizieren, zwei Kommunikationsverfahren, auf die Sie im Rahmen Ihrer theoretischen Ausbildung immer wieder stoßen werden.

Unser Vorschlag zur Gestaltung sieht folgendermaßen aus:

1 Definitionen

1a Muster:

Ein x ist ein y mit ...

Ein x ist ein y, das ...

Unter einem x versteht man ein y mit...

Unter einem x versteht man ein y, das...

1b Wichtig: Den passenden Oberbegriff bestimmen:

Investitionsgüter Güter, ...

Lizenz das Recht, ...

Absatz alle Tätigkeiten,...

Ausführende Arbeit Arbeit

Laufend ergänzen ...

1c Wichtig: Spezifische Merkmale müssen vollständig sein; man muss kritisch lesen und überprüfen. **Beispiel:** Markt ist der Ort, an dem Angebot und Nachfrage zusammen treffen.

2 Klassifikation

2a Muster:

Bei dem x unterscheidet man zwischen y und z.

X kann man in y und z unterteilen.

X wird in y und z unterteilt.

2b Wichtig: Nach Kriterium (K) kann man x und y und z klassifizieren.

2c Wichtig: Wenn es verschiedene Kriterien gibt, entstehen je nach Kriterium unterschiedliche Begriffssysteme, die man auseinander halten soll.

Laufend ergänzen...

Und was halten Sie in Ihrer Datei noch fest?

(nach: Hillerich, Fearn u.a. „Kommunikation in der Wirtschaft“, Fraus/ Cornelsen-Verlag)

4g Merkmale für berufsbezogenes Deutsch

1. weniger Themen, Textsorten, mehr genormte Textabläufe
2. Zahl der Mitteilungsabsichten ist überschaubar:
 - ⇒ informative Mitteilungsabsichten
 - ⇒ instruktive/handlungsanweisende Mitteilungsabsichten
3. sprachliche Mittel/ grammatische Strukturen wiederholen sich
4. Visuelle Mittel = oft Teil des Textes
 - = erleichtern das Verstehen
5. Grammatik
 - 5.1 Wortebene
 - ⇒ Wortbildungs- Wortzusammensetzungsregeln bei Adjektiven, Nomen und Verben, Suffixen, Präfixen
 - 5.2 Satzebene
 - ⇒ Varianten, die passivische Bedeutung ausdrücken
 - ⇒ Nominalisierung: Sachverhalte, die durch Attribute, Relativsätze usw. präzisiert werden
 - ⇒ Information, Instruktion, Handlungsanleitung, die durch Imperative, Infinitivformen, Modalverben ausgedrückt werden
 - 5.3 Textebene
 - ⇒ Erkennen von Textfunktionen: Textsorte, Textbauplan/*Textmuster*, Mitteilungsabsichten/*Sprachhandlungen*

Anhang 5

5.1 Berufsübergreifende Kompetenzen

Zu den berufsübergreifenden Qualifikationen gehören u.a.:

- **Informationen verarbeiten (erfragen, nachfragen, suchen, nachschlagen, selektieren, weitergeben)**
- Zusammenhänge zu anderen Themenbereichen erkennen und darstellen (Mindmapping, vernetzendes Denken)
- Fragenbögen und andere Formen der Befragung entwickeln und auswerten
- Informationen versprachlichen in Form von Charts (Diagramme, Kurven, Statistiken, u.a.) oder zur Vermittlung von Informationen das richtige Schaubild verwenden
- Sitzungs- und Projektergebnisse aufnehmen und protokollieren
- bei Aufgabestellungen Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden
- Aufgaben in einer Zeiteinheit selbstständig oder im Team fachlich und situationsbezogen planen und durchführen
- Entscheidungen treffen und begründen
- die eigene Praxis reflektieren und darstellen
- fachspezifische Arbeitsmittel und Medien nutzen
- Visualisieren und präsentieren
- Lern- und Arbeitsergebnisse sach- und fachgerecht darstellen und auf ihre Richtigkeit überprüfen
- Gespräche einleiten, zielgerecht verfolgen, absichern, zusammenfassen
- Kooperation (Absprachen, Kompromisse) fördern und die Interessen der anderen vertreten
- Aufgaben und Probleme von verschiedenen Seiten angehen und festgefahrene Sichtweisen und Denkblockaden auflösen (Kopfstand)
- Konflikte aus der Sicht der verschiedenen Interessengruppen bearbeiten (Planspiel, Metaplan, Pro und Kontra)

Anhang 6

Hochschuladäquate Textsorten

Zu den mit** gekennzeichneten Texten findet man in „Profile Deutsch“ (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/ Wertenschlag: 2002 und 2005) Genaueres zu folgenden Angaben: Kurzcharakterisierung, Aufbau, Sprache, ähnliche Texte.

Bereich: Anfrage nach Stipendien, Unterlagen

Anfrage nach Stipendien und Unterlagen**, usw., *Interaktion schriftlich*

Curriculum Vitae (CV)/Lebenslauf **, *Produktion schriftlich*

Bewerbungsschreiben / -brief **, *Interaktion schriftlich*

Begründungs-/ Motivationsschreiben, *Interaktion schriftlich*

Bewerbungsgespräch **, *Interaktion mündlich*

Beratungsgespräch, *Interaktion mündlich*

Offizieller Brief **, *Interaktion schriftlich*

Persönlicher Brief (u.a. Dankesbrief) **, *Interaktion schriftlich*

Smalltalk **, *Interaktion mündlich*

An- und Abmoderation** *Interaktion mündlich*

Formular, *Rezeption schriftlich, Produktion schriftlich*

Bereich: Informationsverarbeitung

Charts (Schaubilder/spracharme Textsorten: Diagramm, Schaubild, Statistik), *Interaktion schriftlich und mündlich, Produktion schriftlich*

Lexikonartikel, *Interaktion mündlich*

Bericht **, *Interaktion schriftlich und mündlich, Rezeption schriftlich, Produktion schriftlich*

Zusammenfassung **, *Produktion schriftlich*

Stellungnahme, *Interaktion schriftlich und mündlich*

Protokoll **, *Produktion schriftlich*
Leserbrief, *Interaktion schriftlich*
Interview schriftlich und mündlich **, *Interaktion schriftlich und mündlich*
Diskussion **, *Interaktion mündlich*
Fragebogen, *Interaktion schriftlich*
Umfrage, *Interaktion schriftlich und mündlich*
Reportage, *Interaktion mündlich*
Rezension, *Produktion schriftlich, Rezeption mündlich*
Organigramm, *Interaktion schriftlich und mündlich*
Homepage, *Rezeption schriftlich*

Bereich: Präsentation von Informationen, neuen Erkenntnissen, Prüfungsthemen

Abstract, *Produktion schriftlich*
Beitrag (Tagung, Kongress), *Interaktion schriftlich und mündlich*
Exposé, *Produktion mündlich*
Kommentar, *Produktion mündlich*
Referat **, *Produktion mündlich*
Handout **, *Produktion schriftlich*
Thesenpapier, *Produktion schriftlich*
Präsentation **, *Interaktion mündlich und schriftlich*
Bibliografie, *Produktion schriftlich*
Praktikumsbericht, *Produktion schriftlich*
Biografie (Kurzbiografie), *Rezeption schriftlich*
Hausarbeit/Seminar/Diplomarbeit, *Produktion schriftlich*
Dokumentarfilm, *Rezeption mündlich*

Bereich: Fachsprachen

Bedienungs- /Betriebsanleitung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
Handlungs- /Gebrauchsanweisung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
Montage-/Aufbauanleitung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
Definitionen, *Rezeption schriftlich*
Fachreferat, *Produktion schriftlich, mündlich*
Strukturdiagramm, *Produktion schriftlich, mündlich*

Anhang 7.1

a) Präsentations- und Visualisierungstechniken

Visualisieren und Präsentieren sind Techniken

- die heutzutage im Rahmen der Schlüsselqualifikation „Informationsverarbeitung“ unerlässlich sind,
- die helfen, Ausführungen, Strukturen und Zusammenhänge zu veranschaulichen,
- die Personen, Sachverhalte, Ergebnisse, etc. helfen, darzustellen.

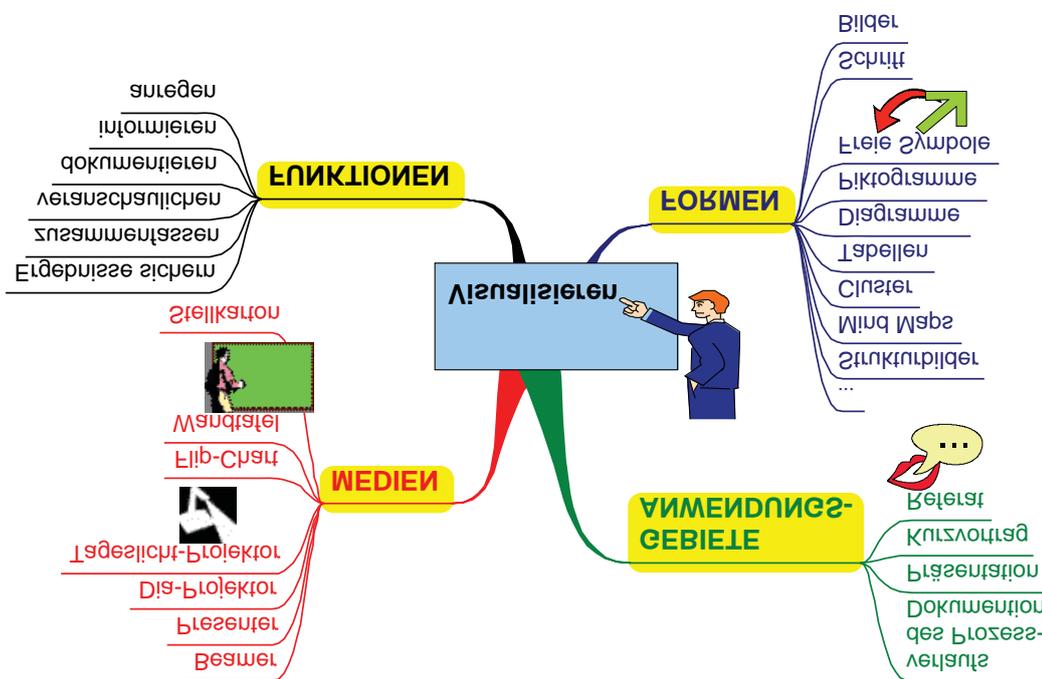
So gehen Sie beim Umgang mit dem Overheadprojektor und mit Plakaten vor:

- 1 Wichtiges unterstreichen.
- 2 Wichtiges mit Symbolen, Rahmen, Piktogrammen deutlich machen.
- 3 Wenig Text - groß schreiben aber Groß- und Kleinbuchstaben benutzen.
- 4 Gedrucktes vergrößern (mindestens 16).
- 5 Farben verwenden; jedoch kein Rot, Gelb oder Hellgrau bei Folien.
- 6 OHP in genügendem Abstand zu Leinwand stellen, damit das Bild groß genug wird.
- 7 Einen Stift, Zeigestock oder Laserpoint benutzen, um zu zeigen, was Sie gerade besprechen.
- 8 Nur den Text zeigen, über den Sie gerade sprechen; den Rest eventl.mit Papier abdecken.

So gehen Sie beim Umgang mit Karten, Farben und Schrift vor:

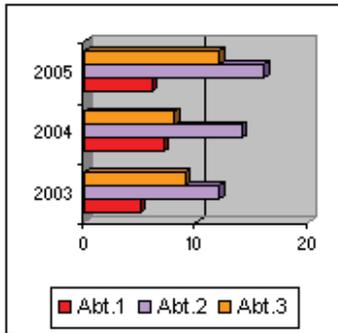
- 1 Mit Filzstiften auf **braunes Packpapier** schreiben oder verschiedene **Karten** anpinnen, die später umgehängt und zugeordnet werden können.
- 2 Auf **rechteckige** Karten (10 x 20 cm) höchstens drei Zeilen schreiben; das zwingt zur präzisen Fassung eines Gedankens.
- 3 **Ovale** Karten für stichwortartige Ideensammlungen nutzen.
- 4 **Rechteckige** Streifen für Themenüberschriften und Leitfragen nutzen.
- 5 **Farben** nach Möglichkeit nicht zufällig wählen: Gleiche Farbe- gleiche Bedeutung.
- 6 **Weiß** als Kontrast zu Schwarz nutzen für alles, was gut lesbar sein soll.
- 7 **Gelb, grün und orange** als helle, relativ neutrale Farben nutzen; die dem Betrachter helfen, sich auf die Inhalte zu konzentrieren; Signalfarben sparsam einsetzen.
- 8 **Wechsel** von Farben und Formen überlegt nutzen, um Aussagen zu kategorisieren.
- 9 Für eine gute Lesbarkeit eine **Schriftgröße** von 2,5 cm nutzen.
- 10 Großbuchstaben und Kleinbuchstaben verwenden. Dies erhöht die Lesbarkeit.

b) (Quelle: www.teachteam.de/arb_preas_0.htm: Stand: 16.10.2006, S. 28)

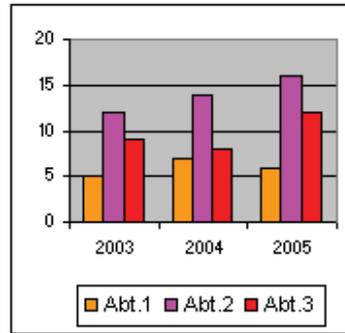


Anhang 7.2

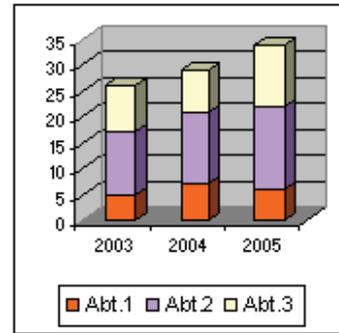
Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken



Balkendiagramm

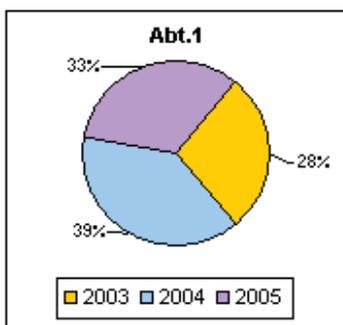


Säulendiagramm

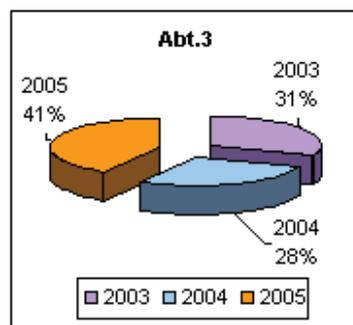


gestapeltes Säulendiagramm

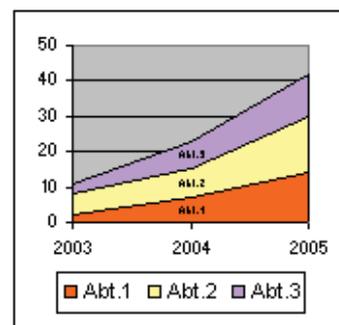
Thema	<p>Thema des Schaubildes / der Grafik ist....</p> <p>Die Tabelle / das Schaubild / die Statistik / die Grafik / das Diagramm gibt Auskunft über...</p> <p>Das Schaubild gibt Auskunft (darüber) , wie viele / was ...</p> <p>Die Statistik / Das Diagramm gibt / liefert Informationen über ...</p> <p>Aus der Statistik ist zu ersehen, dass / wie...</p> <p>Dem Schaubild ist zu entnehmen, dass / wie...</p> <p>Das Schaubild stellt ... dar.</p> <p>Das Schaubild stellt dar, wie ...</p> <p>Die Grafik / Die Tabelle / Das Schaubild zeigt....</p> <p>Die Grafik / Die Tabelle / Die Statistik zeigt, dass /wie...</p> <p>Was das Schaubild zeigt, ist</p> <p>Aus dem Diagramm gehthervor.</p> <p>Aus dem Diagramm geht hervor, dass / wie...</p> <p>Aus der Tabelle ergibt sich, dass...</p>
Quelle	<p>Die Daten stammen vom / von der ...</p> <p>Das Schaubild wurde vom ... erstellt / herausgegeben.</p> <p>Die Grafik wurde dem / der ... entnommen.</p>
Erhebungszeitraum/ Datenbasis	<p>Die Daten stammen aus dem Jahr ...</p> <p>Die Angaben basieren auf einer repräsentativen Umfrage unter ..., die in der Zeit vom ... bis zum ... durchgeführt wurde.</p> <p>Als Basis für den Index wurde das Jahr (=100 %) gewählt / festgesetzt.</p>



Kreisdiagramm



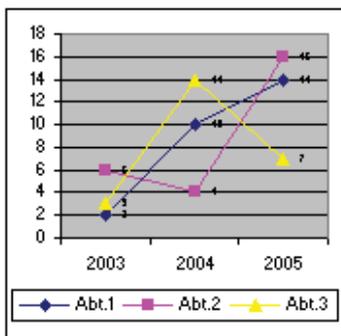
Kuchendiagramm



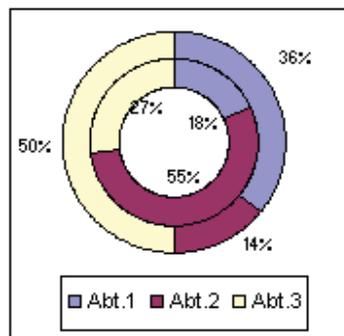
gestapeltes Flächendiagramm

Liniendiagramm Ringdiagramm Netzdiagramm

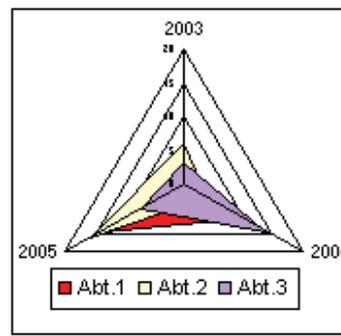
Allgemeiner Aufbau	<p>Alle Angaben werden in Prozent gemacht / sind in Prozent.</p> <p>Die Werte sind in ... angeben.</p> <p>Auf der x-Achse / y-Achse sind die angegeben / aufgeführt / aufgetragen.</p> <p>Die x-Achse zeigt ..., die y-Achse zeigt ...</p> <p>Die Zahl der ... ist in Tausend angegeben.</p> <p>Die Zahlen geben die Veränderungen gegenüber dem Vorjahresmonat / dem Jahr ... an.</p> <p>Die Tabelle gibt Auskunft über folgende Aspekte: ...</p> <p>In der linken/ rechten Spalte sehen wir die Angaben für ...</p> <p>Für die Darstellung wurde die Form des Säulen- / Balken- / Kreis- / Kurvendiagramms gewählt.</p> <p>Die Entwicklung der / des ... wird in Form einer Kurve, die (Entwicklung) der / die in Form einer Säule wiedergegeben/ dargestellt.</p> <p>Aus dem Schaubild geht allerdings nicht hervor, was / wie...</p> <p>Die genauen Werte sind rechts neben den Balken / oberhalb der Säulen angegeben.</p> <p>Die gelben Säulen geben ..., die roten geben ... wieder.</p> <p>Die Legende gibt Auskunft über ...</p> <p>In der Legende wird die Bedeutung der im Schaubild verwendeten Farben / Abkürzungen erklärt.</p>
---------------------------	---



Kreisdiagramm



Kuchendiagramm



gestapeltes Flächendiagramm

Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken

<p>Beschreibung/ Erläuterung a) Entwicklungen</p>	<p>Der Anteil / Die Zahl der ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist von ... (im Jahre 200...) auf ... (im Jahre 200....) gestiegen / angestiegen / angewachsen. - ist um (fast / mehr als) ... % gestiegen. - hat sich zwischen 200... und 200... um ...% erhöht. - hat zwischen 200... und 200... um ...% zugenommen. - steigerte / erhöhte sich in den vergangenen 4 Jahren um ...% - hat sich im Zeitraum von 200... bis 200... (fast / mehr als) verdoppelt / verdreifacht / vervierfacht. - konnte im Zeitraum von ... bis ... um gesteigert / erhöht / heraufgesetzt werden. - ist in den letzten 3 Jahren um ...% gesteigert / erhöht worden. <p>Der Anteil / Die Zahl der ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist in den letzten 3 Jahren von ... % auf ... % gesunken / zurückgegangen / geschrumpft / gefallen. - hat im Zeitraum von 200... bis 200... um ...% abgenommen. - hat sich von 200... bis 200... um die Hälfte / ein Drittel / ein Viertel verringert / vermindert. - ist zwischen 200... und 200... um ...% verringert / reduziert / vermindert worden. - konnte von 200... bis 200... um ...% verringert / vermindert / reduziert werden. <p>Beispiele:</p> <p>Die Zahl der Beschäftigten im Bauhauptgewerbe ist im Zeitraum von 1997 bis 2003 von ca. 6500 auf etwas mehr als 4000 gesunken / hat sich zwischen 1997 und 2003 um ca. 40% verringert.</p> <p>Beim Gesamtumsatz ist eine leichte Erholung zu erkennen. Nach dem Tiefstand im Jahr 2002 legte der Umsatz im Jahr 2003 wieder um fast 20 Prozent zu.</p> <p>intransitive Verben:</p> <p>sich erhöhen, erhöhte sich, hat sich erhöht sich steigern, steigerte sich, hat sich gesteigert, (Nomen: das Steigen / der Anstieg) ansteigen, stieg an, ist angestiegen, (Nomen: das Steigen / der Anstieg) steigen, stieg, ist gestiegen, (Nomen: das Steigen / der Anstieg) zunehmen, nahm zu, hat zugenommen, (Nomen: die Zunahme) sich verringern, verringerte sich, hat sich verringert sich vermindern, verminderte sich, hat sich vermindert abnehmen, nahm ab, hat abgenommen (Nomen: die Abnahme) fallen, fiel, ist gefallen (Nomen: das Fallen) schrumpfen, schrumpfte, ist geschrumpft (Nomen. das Schrumpfen) st gesunken, (Nomen: das Sinken) zulegen, legte zu, hat zugelegt</p> <p>transitive Verben:</p> <p>steigern, steigerte, hat gesteigert, (Nomen: die Steigerung) erhöhen, erhöhte, hat erhöht, (Nomen: die Erhöhung) senken, senkte, hat gesenkt, (Nomen: die Senkung) verringern, verringerte, hat verringert, (Nomen: die Verringerung) vermindern, verminderte, hat vermindert, (Nomen: die Verminderung) reduzieren, reduzierte, hat reduziert, (Nomen: die Reduktion)</p>
---	--

Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken

<p>Beschreibung/ Erläuterung b) Vergleiche</p>	<p>Im Vergleich zu / Verglichen mit 200... ist die Zahl der ... um ...% höher / niedriger. Im Gegensatz / Im Unterschied zu 200... ist der Anteil der ... um ...% gefallen. Gegenüber 200... konnte die Zahl der ... um ...% gesteigert werden. Während 200... noch ...% ... erhielten, waren es 200... nur noch ...%. Erwirtschaftete / Erzielte 200... ein .Arbeitnehmer eine/n ... von ..., so kam er 200... bereits auf eine/n ... von Gaben 200... noch ...% der Befragten an, dass sie ..., waren es 200... nur noch 200... waren / hatten / beanspruchten (wesentlich / erheblich / deutlich) - mehr Personen ... als im Jahre 200... - weniger Menschen ... als im Vergleichszeitraum. 200... kamen auf einen ... fünf ..., 200... betrug das Verhältnis hingegen zu</p> <p>Beispiele: Wurde 1998 pro Beschäftigten ein Umsatz von 1.800 Euro erwirtschaftet, waren es 2003 bereits 14.500 Euro. 2003 waren wesentlich weniger Menschen im Bauhauptgewerbe beschäftigt als 1997. Die Zahl der Beschäftigten verringerte sich um knapp 40 %.</p>
<p>Beschreibung/ Erläuterung c) Prozentanteile</p>	<p>Der Anteil von ... beträgt / betrug im Jahr 200% Der Anteil von ... liegt/ lag im Jahr 200.../ liegt jetzt bei ...%. Auf ... entfallen / entfielen 200... ca. ... %. X macht / machte ...% des / der gesamten ... aus. Der / Die / Das Gesamt...verteilt / verteilte sich zu ...% auf X, zu ...% auf Y und zu ...% auf Z. ... % aller ... sind / waren, haben/ hatten , machen / machten ... X hat zwischen 200... und 200... um ...% zugenommen. X ist in den Jahren von 200... bis 200... von ...% auf ...% gestiegen / gesunken.</p> <p>Beispiel: Der Anteil der Personen, die über ein monatliches Nettoeinkommen von mehr als 2600 € verfügen, lag im Mai 2004 bei ca. 8 Prozent.</p>
<p>Beschreibung/ Erläuterung d) engenangaben</p>	<p>Die Kosten für ... betragen / betrugen 200... ... Euro. Die Ausgaben für ... erreichen / erreichten 200... die / eine Höhe von ... Euro. Die Einnahmen bei ... liegen / lagen im Jahr 200... bei rund ... Euro. Der Verbrauch an ... lag 200... bei ca. ... l/km. Der Ausstoß an ... erreichte im letzten Jahr einen Stand von ...Tonnen pro Jahr.</p> <p>Beispiel: <i>Der Umsatz im Bauhauptgewerbe erreichte 2002 nur eine Höhe von 46 Millionen Euro.</i></p>
<p>Kommentar/ Fazit</p>	<p>Es ist festzustellen, dass ... in den letzten Jahren tendenziell steigt / sinkt. Das Schaubild zeigt deutlich den kontinuierlichen Rückgang / Anstieg des / der.. Bezüglich des erfassten Zeitraum kann gesagt werden, dass.... Es fällt auf / Es ist unverkennbar / Überraschend ist, dass ... Kritik an der Statistik / Grafik , dem Diagramm / Schaubild: Aus der Grafik geht leider nicht hervor, wie Aus dem präsentierten Datenmaterial lässt sich nicht ersehen, ob / wie...</p>

Anhang 8

Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge und hochschuladäquat und berufs- und fachbezogene Textsorten

Geisteswissenschaften

1. Literarische Texte
 - ❖ Anekdote, Aphorismus, Biografie, Ballade, E-Fabel, Epigramm, Essay, Erzählung, Gedicht, Kurzgeschichte, Legende, Lied, Memoiren, Märchen, Novelle, N-Parabel, Spruch, Tagebuch, Witz
2. Folklore Texte
 - ❖ Geflügelte Worte, Sprichwort, Witz
3. Wissenschaftliche Texte
 - ❖ Abhandlung, Abstract, Aufsatz, Beitrag, Definition, Forschungsbericht, Monografie, Referat, Verzeichnis, Vortrag, Werkanalyse, Zusammenfassung
4. Spracharme Texte
 - ❖ Bild, Diagramm, Fotografie, Graffiti, Karikatur, Kunstbild, Piktogramm, Plakat, Statistik, Schild, Skizze, Zeichnung
5. Publizistische Texte (siehe separate Liste)
6. Hör- und Sehtexte
 - ❖ Diskussion, Dokumentarfilm, Feature, Fernsehnachrichten, Hörspiel, Radionachrichten, Spielfilm, Werbespot
7. Diverses
 - ❖ Kulturprogramm, Studienführer, Vorlesungsverzeichnis

Jura, Europastudien

- ❖ Abkürzungen, Abstract, Bibliografie, Biografie, Chronik, Dokumentation, Einladung, Fachtext, Fachzeitschriftenartikel, Flugblatt, Flussdiagramm, Gesetz, Interview, Jahrbuch, Lehrbuchtext, Lexikonartikel, Nachrichten, Plakat, Rede, Sachbuchtext, Satzung, Schaubild, statistische Daten, Umfrage, Vertrag, Vortrag, Zeitungsartikel (siehe separate Liste)

Wirtschaft

- ❖ Aktennotiz, Anmeldeformular, Annoncen in Fachzeitschriften, Arbeitsschutzbestimmung, Arbeitsvertrag, Absichtserklärung, Ausschreibung, Bankformulare, Bankgutachten, Berichte in Fachzeitschriften (von Kammern und Verbänden über Messen und Ausstellungen), Bestellformulare, Bilanzen, Börsenberichte, Kontrolldaten, Dateien, Definitionen, Fachartikel, Fallbeispiele, Rundbrief, Telefax, Telex, Telegramm.
- ❖ Anstellungsvertrag, Bewerbungsbrief, Bewerbungsunterlagen, Empfehlungsschreiben, Eignungstest, Lebenslauf, Stellenanzeige, Stellenprofil, Zeugnis.
- ❖ Absprache, Anweisung, Beratungsgespräch, Beurteilung, Bericht, Bewerbungsgespräch, Börsenbericht, Diskussion im Team, Einstellungsgespräch, Fachgespräch, Firmenpräsentation, Informationsgespräch, Interview, Personalgespräch, Produktpräsentation, Telefongespräch, Terminabsprache, Umfrage, Verhandlung, Verkaufsgespräch, Vorstellungsgespräch, Vortrag, Werbespot, Wirtschaftsnachrichten, Wirtschaftssendung.

Korrespondenz

- ❖ Anfrage, Angebot, Annahmeverzug, Auftragsbestätigung, Bestellung, Lieferverzug, Mängelrüge, Rechnung
- ❖ E-Mail, geschäftsinterne Mitteilung, Memo, Pendelbrief, Kundendatei, Kurve, Landkarte, Lebenslauf (tabellarisch), Logo, Organigramm, Qualitätszeichen, Schema, Sicherheitszeichen, Statistik, Steuertabelle, Tabelle, Vertragsmuster

Spracharme Textsorten

- ❖ Abbildungen, Adressenliste, Annonce, Arbeitsplan, Bankauskunft, Bilanz, Datei, Diagramm, EG-Norm, Etikett, Exzerpt, Flussdiagramm (vgl. Anhang 12a), Formular, Grafik, Handelsklasse, Kalkulation, Katalog, Firmenpräsentation, Fragebogen, Gebrauchsanweisung, Geschäftsbericht, Geschäftsbrief, Geschäftsordnung, Gesetzestext, Gesprächsnotiz, Handlungsanweisung, Infoterms, Informationsschriften von Verbänden, Kammern, etc., Internetanzeigen, Internetinfos, Jahresbericht, Kalkulation, Kostenvoranschlag, Kündigungsschreiben, Kundendateien, Landkarten, Lexikoneintrag, Lageplan, Memo, Messekatalog, Mustervertrag, Planspiel, Preislisten, Preistabellen, Pressemitteilung, Programm, Prospekte, Protokoll, Rechnungen, Referat, Sitzungsvorlage, Statistik Umfrage, Unternehmenspräsentation, Verordnung, Vertrag, Verzeichnis, Vorschrift, Werbeprospekt, Werbeschreiben, Zusammenfassung

Tourismus und Verkehr

- ❖ Anmeldevordruck, Prospekte, Berufsbilder, Piktogramme, Checklisten, Organigramme, Flussdiagramme, Strukturdiagramme, Diagramme, Tabellen, Gästefragebogen, Gästebefragungskarte, Speise- und Getränkearten, Rezepte, Anzeigen, Reiseangebote, Plakate, Broschüren; Reisebeschreibungen, Kataloge, Stadtführer, alle Arten von Auto- und Landkarten, alle Arten von Tickets, Messepläne, Preislisten, Kalender, Aufkleber, Korrespondenz

Elektro- und Metalltechnik (als Beispiel für Technik, Industrie, Landwirtschaft)

Maschinenbau

- ❖ Anweisung, Arbeitsabläufe, Arbeitsregel, Aufgabe, Ausschreibung, Beschreibung, Betriebsanleitung, Definition, Erklärung, Gebrauchsanweisung, Handlungsanweisung, Versuchsprotokoll

spracharm

- ❖ Chemische Zeichen, Diagramm, Kontrolldaten, EG-Norm, Etikett, Flussdiagramm, Formel, Grafik, Gebotszeichen, Gefahrensymbol, Gleichung, Grundriss, Handelsklasse, internationale Marken- und Qualitätszeichen, Kurve, Lageplan, Logo, Normen- und Prüfzeichen, Schaubild, Schautafel, Schema, Sicherheitszeichen, Stückliste, Tabelle, Verbotsschilder

Bauingenieurwesen (und Architektur)

Bestimmungen zu Normen, Definition, Gütebedingungen für Baustoffe gemäß Norm, Entwurf, Baubewilligung, Bautagebuch, Projekt, Verfahrensbeschreibung, Prospekt, Katalog, Fachzeitschriftenartikel, Stellenanzeige, Verkaufs- und Werbeanzeige, Anweisung

Spracharme Textsorten

Mathematische Zeichen, Basiseinheiten, Baustoff-Kurzzeichen, Chemische Zeichen, Übersichtstabelle, Werte, vorgestellte und nachgestellte Zeichen, Diagramme, Querschnittsform, Aufriss, Stadtplan, Schaubild, Grafik, Organigramm, Flussdiagramm, Etikett, Kurve, Grundriss, Lageplan, Bauzeichnung, Abbildung, Fotografie, Zeittafel, Synopsis, Abkürzung, Hinweisschild, Verbotsschild, Warnschild, Visitenkarte

Zeitungen und Zeitschriften

- ❖ Anzeige, Artikel, Bericht, Bildunterschrift, Bildtext, Fachtext, Feature, Feuilleton, Foto, Glosse, Grafik, Interview, Karikatur, Kommentar, Kurznachricht, Legende, Leserbrief, Lexikoneintrag, Nachricht, Reportage, Rundfunk- und TV-Programme, Stellenanzeige, Tabelle, Witz

Anhang 9 Planungsskizze

Thema: Touristen-Informationen - Makedonien als Reiseziel - In Anlehnung an das Netzmodell zum Themenkomplex Touristen-Informationen
Lernziel: Interaktion mündlich A2b: Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht; kann kurze Kontaktgespräche führen, kann Fragen beantworten und stellen und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.

Kurstufe: A2/B1, Kurs: Deutsch im Tourismus I

Lektorin: Mag. Elena Cickovska

Universität: Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Universität „Hl. Kliment Ohridski“, Bitola, Republik Makedonien

Themenbereich / Themenaspekte	Lernziele	Kommunikative Tätigkeiten und Aufgaben	Sprachliche Schwerpunkte	Materialhinweise
Kontakte aufnehmen und beenden, Small talk führen: -Wetter -Infos zur Person -Studium -aktuelle Themen -Infos zu Deutschland -Österreich	Kann in vertrauten, alltäglichen Bereichen auf einfache Art und Weise Informationen austauschen: Kann ein Gespräch beginnen. Kann ein Small Talk über vertraute Themen führen. Kann ein Gespräch beenden. Kann in alltäglichen Situationen bei Unklarheiten seine/ihre Gesprächspartner um Wiederholung oder Klärung bitten.	Arbeit mit authentischen Materialien: aktuelle Wetterberichte, Texte zu aktuellen Themen, Infos über Deutschland und Österreich verstehen, Hauptaussagen herausziehen, umschreiben und darüber sprechen, in Simulationen Gespräche führen, freies Sprechen	A2 Interaktion mündlich Textsorte Small Talk Redemittel zur Gesprächseröffnung, zum Gesprächsabschluss und Höflichkeitsformen Wortschatzerweiterung Modalverben Partikel	Wetterbericht aus dem Internet mit Symbolen Kurze Texte über aktuelle Themen aus dem Internet: z.B. Zeitumstellung, Haloween in D Landeskundliche Informationen über Deutschland: Sion, Cristopher (Hrsg.): 88 Unterrichtszrepte Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 1995, 27. Folie Deutschlandkarte nur die Grenzen Österreich Te 331a, ... Bayern Te330a ... Sächsische Schweiz – Elbsandsteingebirge Online www.saechsische.schweiz.de Besuch einer dtchschr. Person an der Fakultät
Allgemeine Infos zum Reiseziel Makedonien -Sehenswürdigkeiten: Denkmäler, Landschaften, Museen -Kulturelle Infos: kulturelle Geschichte Makedoniens -Spezialitäten und Souvenirs - allgemeine Infos: Fläche, Lage, Staatsform, Sprache	Kann Informationen über bekannte Themen oder aus seinem/ihrem Fach- oder Interessengebiet austauschen Kann in Gesprächen Fragen zu vertrauten Themen beantworten. Kann Basisinformationen über sehr vertraute Themen mit einfachen sprachlichen Mitteln kurz präsentieren. (A1 PM)	Arbeit mit authentischen Texten über Makedonien: verstehen und selbstständige Bedeutungerschließung über Kontext, Fragen formulieren und beantworten, für andere Sehenswürdigkeiten umformulieren, Texte schreiben, präsentieren, Auskunft geben, Informationen austauschen	B1 Interaktion mündlich A2 Produktion mündlich Wortschatzerweiterung Wortschatzfestigung Textsorte Präsentation Redemittel Präsentations- eröffnung, Bilder ver- sprachlichen, Übergänge Wortschatzbildung: Komposita Wortschatzerweiterung Wortschatzfestigung Redemittel Reiseangebote, Ausflüge und Stadtführung	Broschüre des Wirtschaftsministerium der R. Makedonien, Tourismusbteilung, 2002 „Republik Makedonien. Wiege der Kultur, Land der Natur“ S. 19-20, Ohrid Fotos und Prospekte über Reiseziel Makedonien Video WDR-Sendung „Erlebnisse in Mazedonien – Ohrid“ Internetinformationen Mazedonien: http://www.derreisefuehrer.com/data/mk/mk.asp Stadtplan Ohrid Landkarte Makedonien „Wer bestimmt, was Weltkulturerbe wird?“ P.M. Magazin Fragen & Antworten. Hamburg: G+J, 2004, 55
		Arbeit mit authentischen Materialien verstehen, Angebote schreiben, Info-Büro einrichten, Auskunft geben, Informationen austauschen	Wortschatzbildung: Komposita Wortschatzerweiterung Wortschatzfestigung Redemittel Reiseangebote, Ausflüge und Stadtführung	„Gut für Hotels – bitter für Reisebüros“ aus NGZ 11/95m S. 32., Reiseportal: www.travelinside.de Prospekte von Hotels in Makedonien Internetangebote: http://www.otto-reisen.de/ec_details.asp Ausflugsangebote und Touristenkarte Makedonien

Anhang 10 Unterrichtsentwurf

(Eine Doppelstunde 90 Min.) in Anlehnung zur Planungsskizze - Mag. Elena Cickovska

Thema: Touristen-Informationen - Makedonien als Reiseziel

Themenaspekt 2: Allgemeine Infos zum Reiseziel Makedonien: Teilthema: Sehenswürdigkeiten, kulturelle Infos, Spezialitäten und Souvenirs in Ohrid

Lernziel: Kann Fragen zum Teilthema beantworten, kann Informationen zum Teilthema geben

Zeit	Phase / Inhalt	Lernziel	Aktivität des Lehrenden	Aktivitäten der Studenten	SF	Material / Medien	Bezug zum Rahmencurriculum
10	Einstieg Vorkenntnisse Weltwissen über das Thema hervorrufen	Kann Hypothesen bilden und Bekanntes und Neues verbinden	Zeigt S. 19-20 (Text und Bilder von Ohrid) Was ist das? Für wen ist die Broschüre gedacht? Welche Informationen könnte der Text enthalten? Gibt Anweisung und erklärt die Vorgehensweise	Stellen Hypothesen und schreiben sie diese auf Folie oder Tafel (auch in der Muttersprache)	P	„Republik Makedonien. Wiege der Kultur, Land der Natur“ Broschüre des Wirtschaftsministerium der R. Makedonien, Tourismusabteilung, 2002, 19-20 OHP und Folie oder Tafel Kopie des Textes „Ohrid.“ S. 19-20 aus der Broschüre. 9 Abschnitte	handlungs- und kommunikations- orientiert lernerorientiert berufsorientiert
10	Präsentation Hypothesen prüfen nach Paragrafen im Text	Kann Texte zum Thema global und selektiv verstehen	Gibt Anweisung und erklärt die Vorgehensweise Bestätigt oder verneint danach ihre Meinungen	Prüfen in welchem Abschnitt, welche Information von der Folie/Tafel vorkommt Schreiben die Abschnittsnummer neben den Hypothesen an der Folie/Tafel			handlungs- und kommunikations- orientiert lernerorientiert berufsorientiert
15	Semanti- sierung Wortschatz- erschließung	Kann Strategien zur Wortschatz- erschließung anwenden	Gibt Anweisung und erklärt die Vorgehensweise Bestätigt oder verneint danach ihre Meinungen	Erschließen Bedeutungen aus Kontext über ihr Weltwissen, Machen Vorschläge zur Bedeutung, vergleichen ihre Meinungen	EA P	Kopie des Textes „Ohrid.“ S. 19-20 aus der Broschüre mit teilweise Fettgeschriebenen Wörtern, die deren Bedeutung erschlossen werden soll	handlungs- und kommunikations- orientiert lernerorientiert autonomiefördernd Lernstrategien
15	Übungsphase	Kann die neue Lexik anwenden	Verteilt das Arbeitsblatt Koordiniert Hilft	Entscheiden über Wortgruppen und deren Titel, Füllen die Wortgruppen mit Wörtern	P PA	Arbeitsblatt „Logisches Wörterbuch - Wortgruppen RM- Ohrid“ Lückentext – Text „Ohrid“ auf das Wesentliche verkürzt mit ausgelassenen fett gedruckten Wörtern	handlungs- und kommunikations- orientiert lernerorientiert autonomiefördernd Lernstrategien
10	Wortschatz- festigung		Ergänzen den Lückentext und vergleichen danach im Text		EA		
20	Übungsphase schreiben, sprechen	Kann Fragen zum Thema verstehen und beantworten	Verteilt die Arbeitsblätter und hilft Koordiniert	Formulieren Fragen zu Abschnitten – jede Gruppe hat einen anderen Abschnitt. Die AB werden weitergegeben, beantwortet und wieder weitergegeben bis die Fragen zu der Gruppe kommen, die sie formuliert hat Fragen und antworten	GA	Arbeitsblätter mit Aufgabenstellung	handlungs- und kommunikations- orientiert lernerorientiert berufsorientiert autonomiefördernd Methodentraining
10	Formulieren von Fragen und Antworten		Stellen Sie eine Frage über		Kugellager		
	HA		Stellt die Aufgabe	Text über Struga (Stadt in Makedonien) schreiben			

Anhang 11

Der Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik)

11a Rezept

Rezept	Sprachhandlungen Funktionale Grammatik	Systematische Grammatik	Wortschatz
<p>Reis – Sahnetorte mit Heidelbeeren</p> <p>Zutaten: Teig: 200g Mehl, 100g Butter oder Margarine, 1 Ei, 2 Esslöffel Puderzucker, 30 g gehackte Mandeln, 1 Prise Salz Belag: ½ l Milch, 2 Vanilleschoten, 100g Milchreis, 1 Prise Salz, 80 g Zucker, 6 Blatt weiße Gelatine, 2 Eigelb, 2 Becher Schlagsahne(400g),500g Heidelbeeren, einige Zitronenmelisse-Blüten-Blättchen</p> <p>Zubereitung: Die Zutaten für den Teig zu einem Mürbeteig verarbeiten. Den Boden einer Springform mit dem Teig auslegen. In den Backofen schieben. Auf 200 Grad/ Gas Stufe 3 schalten und etwa 30 Minuten backen. Milch, Vanillemark, Reis, Salz und Zucker aufkochen. 30 Minuten ausquellen lassen. Gelatine einweichen. Reis abkühlen lassen und Eigelb unterziehen. Ausgedrückte Gelatine in Wasserbad auflösen und unter den Reis rühren. Steifgeschlagene Sahne unterheben. Die Hälfte der Reis-Creme auf den Tortenboden streichen und mit 450g Heidelbeeren belegen. Restliche Creme darüber streichen. Mit den restlichen Heidelbeeren und Zitronenmelisse bestreuen (ohne Wartezeit 1 Stunde).</p> <p>Dieses Rezept ist für 16 Stücke berechnet und enthält: Eiweiß:71 g , Fett: 274g, Kohlenhydrate: 353 g, 4419 Kalorien/18 497 Joule, pro Stück ca. 275 Kalorien/1156 Joule. Dazu empfiehlt sich ein guter Kaffee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Zutaten benennen - die Mengen angeben - die Zutaten aufzählen - Anweisungen geben - Zeitangaben machen - Personenzahl angeben - Kalorien berechnen - etwas empfehlen 	<ul style="list-style-type: none"> - Substantiv- und Adjektiv- Deklination - erweiterter Infinitiv - Lokal- präpositionen - Zustandspassiv 	<ul style="list-style-type: none"> - Zahlen- und Mengenangaben - Essen und Trinken: Gebäck - Essen und Trinken: Zubereitung

Anhang 11b

Schaubilder/Charts

Bei der Bearbeitung von Schaubildern/Charts können Sie sehr oft wie folgt vorgehen:

- A Benennen** Sie die Art des Diagramms (Säulen-, Kreisdiagramm, usw.) und ordnen Sie die Quelle ein.
B Beschreiben Sie die dargestellten Werte im Rahmen des behandelten Themas.
C Vergleichen Sie die Maximal/Minimalwerte miteinander oder mit dem Durchschnittswert.
D Erklären Sie den Zusammenhang zwischen Einzelaspekten und der Hauptaussage.
E Bewerten Sie die Aussagen des Diagramms in Bezug auf den Adressaten, auf die Form der Darstellung, das Thema.

Kommunikationsverfahren (Funktionale Grammatik)	Redemittel
Benennen	<ul style="list-style-type: none"> - In dem Kreisdiagramm vom(Datum) geht es um - Dieses Kreis/ Säulen/ Balkendiagramm behandelt/zeigt - Das folgendediagramm wurde vom Statistischen Bundesamt am veröffentlicht/ stammt aus-Zeitung vom - Die Angaben stammen aus - In demdiagramm geht es um/handelt es sich um .. - In demdiagramm erkennt man, wie / dass
Beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kurve zeigt eine zunehmende/abnehmende Tendenz. - Die Kostenentwicklung ist/bleibt konstant/ geht zurück/ nimmt zu/ stabilisiert sich bei - Die Verkäufe in der Kosmetikbranche sind z. B. um 3 % gestiegen/ gewachsen/ gefallen- haben sich um 3% erhöht - Die Verkäufe in der Kosmetikbranche sind von 10% auf 6% gefallen/ zurückgegangen/ sind von 6% auf 10% gestiegen/ gewachsen - Im Durchschnitt werden in Deutschland pro Monatx Sorten von Parfüm produziert. - Davon entfallen auf die Marken X und Y jeweils 10% und 12%. - Damit liegt die Produktion von X um 20 % (weit) über der von Y und mit 25% unter der von Z.
Vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn man den Stromverbrauch von Januar und Mai vergleicht, zeigt sich, dass/ sieht/erkennt man, dass - Vergleicht man den Stromverbrauch von Januar bis Mai, so ergibt sich ein Durchschnittsverbrauch von - Die Stückzahlen sind im Vergleich zum Vormonat gesunken/ zurückgegangen/ gestiegen/ gefallen oder haben zugenommen/ sich erhöht
Erklären	<ul style="list-style-type: none"> - Das ist eine Beleg/ Beweis für - Diese Zahlen beweisen/belegen/ verdeutlichen - Diese Entwicklung lässt sich erklären/ kann man erklären durch / dadurch, dass..... - Hier ist ein Zusammenhang zu sehen zwischen
Bewerten	<ul style="list-style-type: none"> - Als Ergebnis kann man festhalten, dass - Die Zahlen belegen, dass - Dieses Diagramm zeigt deutlich, dass - In diesem Diagramm ist zu erkennen, dass

Schaubilder und Charts

Kreisdiagramm	Sprachhandlungen/ Funktionale Grammatik	Systematische Grammatik	Wortschatz
<p>Der Ölimport</p> <p>In diesem Kreisdiagramm geht es um den Ölimport in der EU.</p> <p>Im Jahre 2004 importierte die EU ihr Öl aus den GUS, aus der Europäischen Union und Norwegen, aus dem Nahen Osten, aus Afrika und aus sonstigen Ländern.</p> <p>Vergleicht man die Ölimporte, so entfallen 41,8 % auf die GUS, 33,9 % auf die Europäische Union und Norwegen, 25,4 % auf Afrika, 7,8 % auf den Nahen Osten und 1,1 % auf sonstige Länder.</p> <p>Die Zahlen zeigen, dass der Anteil der GUS-Länder am höchsten ist, während relativ wenig Öl aus dem Nahen Osten eingeführt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - benennen - beschreiben - vergleichen - bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> - Aussagesätze - Objektsätze - Vergleichssätze - Präpositionen - Passiv Präsens 	<ul style="list-style-type: none"> - Ländernamen - Zahlenangaben - Verben zum Ausdruck von Zahlenbewegungen

Anhang 12

Lernstrategien

A.

Nach Bimmel, P. und Rampillon, U. (siehe in Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit XX, 1996 Goethe-Institut München. S. 94 - 105) werden die Lernstrategien in Eigentliche Lernstrategien und Sprachgebrauchstrategien eingeteilt.

I. Eigentliche Lernstrategien

wenden die Lernenden an, um die Fremdsprache zu lernen (z.B. Regel anwenden, regelmäßig neue Wörter wiederholen, Dialoge erfinden, um die neue Wendung anwenden zu können, ...)

Es gibt direkte (kognitive) Lernstrategien und indirekte (metakognitive) Lernstrategien.

Zu den direkten Lernstrategien gehören z.B. Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien.

Als indirekte Lernstrategien verwendet man Strategien zur Selbstregulierung, affektive Lernstrategien und soziale Lernstrategien .

Zu den direkten Lernstrategien gehören z.B. Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien.

Als indirekte Lernstrategien verwendet man Strategien zur Selbstregulierung, affektive Lernstrategien und soziale Lernstrategien.

II. Sprachgebrauchstrategien

sind Strategien, die nicht so sehr zum Erwerb einer Fremdsprache, sondern vielmehr beim kommunikativen Gebrauch angewandt werden. z.B.

- Hypothesen bilden
- Bedeutungen erraten aufgrund sprachlicher Hinweise
- Bedeutungen aus dem Kontext ableiten
- „Mit allen Mitteln wuchern“.

Diese Strategien kommen zum Einsatz vor allem beim Sprechen. Am besten funktionieren sie, wenn sie in Kombination miteinander angewandt werden (z.B. Mimik und Gestik in Kombination mit einer Umschreibung).

B.

In „Profile deutsch“ (Pd) wird unterschieden zwischen kommunikativen Strategien auf der einen und Lern- und Prüfungsstrategien auf der anderen Seite. (In: Profile deutsch, S. 50-51)

I. Kommunikative Strategien werden im gesamten Bereich der Sprachverwendung genutzt. Der Begriff „kommunikative Strategien“ wird verwendet, um zu betonen, dass diese Strategien direkt mit den sprachlichen Aktivitäten Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung verbunden sind.

II. Lern- und Prüfungsstrategien beziehen sich vor allem auf den Bereich des Sprachenlernens. In der Fremdsprachendidaktik treten diese Strategien häufig als Techniken des „Lernen Lernens“ auf. Sie sind ein Teil der Lernfähigkeit und dienen dazu, das Lernen und das Prüfungsverhalten zu optimieren.

Anhang 13

Sozialformen

(nach Barbara Ziebell, Ellen Butler, Handbuch für Spracharbeit Teil4, S. 23-36)

Bei der Gestaltung von einzelnen Unterrichtsstunden bis zu den längeren Unterrichtseinheiten geht es um eine möglichst angemessene Zuordnung der einzelnen Lernziele und der damit verbundenen Lernaktivitäten zu den geeigneten Sozialformen und im Unterrichtsablauf um eine gelungenen „Komposition“ der verschiedenen Sozialformen im Wechsel.

In der folgenden Übersicht wurde versucht, Lernaktivitäten bzw. unterrichtliche Handlungsmuster genauer zu beschreiben und die häufigsten Handlungsmuster den ihnen entsprechenden Sozialformen zuzuordnen.

Einsatzmöglichkeiten der Sozialformen im Unterricht

Frontalunterricht

- Einstimmung in ein neues Thema;
- Lernervorwissen sammeln;
- „Input“ durch die Lehrkraft: Vermittlung neuen Wortschatzes und neuer Strukturen, Bereitstellen von Redemitteln, Informationseingabe, Erklärungen, Erläuterungen, Aufgabenstellungen usw.;
- Einsatz von Tafelbild, Folie, Kassettenrecorder, Video, Dia- und Filmprojektor;
- Nachsprech- und Ausspracheübungen, Drillübungen;
- vorlesen, erzählen/nacherzählen, Diktate schreiben;
- Verständnisfragen stellen und beantworten;
- Allgemeine Fehlerkorrektur, Hausaufgabenkontrolle u.Ä., Zusammenfassungen, Auswertungen, Ergebnisfixierung;
- Lernervorträge, Lerner-Präsentationen, Studierende machen Unterricht;

Plenum

- Einstimmung in ein neues Thema;
- Lernervorwissen sammeln (z.B. Assoziogramm);
- Unterrichtsgespräche, Diskussionen;
- Spiele, Lerner-Lerner-Kettenübungen;
- Austausch von Gruppenergebnissen;
- Erarbeitung von Tafelbild, Folie, Wandzeitung, Meta-Plan-Stellwand;
- Zusammenfassungen, Auswertung, Ergebnisfixierung, Lerner-Präsentationen, Studierende machen Unterricht etc.;

Einzelarbeit

- Traditionelle Aufgaben, Texterschließung, Aufgaben zum Text;
- Individuelles Wiederholen und Üben;
- Einarbeitung in ein (selbst gewähltes) Thema oder Problem;
- Mündlich und schriftliche Darstellung der persönlichen Meinung;
- Texterschließung (erstes stilles Lesen vor einer Partner- oder Gruppenarbeit);
- Teilarbeiten für Partner- oder Gruppenarbeit;
- Sprachlabor, Arbeit mit Lernprogrammen, Lernkarteien am PC, in der Mediothek etc.;
- Hausaufgaben;
- Lernkontrollen/Tests;
- Individuelle Lernberatung und- betreuung etc.

Partnerarbeit

- Traditionelle Aufgaben, die auch individuell lösbar wären;
- Texterschließung, Aufgaben zum Text;
- Austausch und Überprüfung der Hausaufgaben;
- Gegenseitiges Korrigieren;
- Wiederholungen;
- Partnerdiktat;
- Dialoge erstellen und üben, telefonieren üben;

- Aufgaben zu zweit mit Informationslücke (z.B. Wechselspiel); Spiele zu zweit;
- Auftrag zur Meinungs- oder Konsensbildung;
- Aufgaben mit Möglichkeiten der Arbeitsteilung;
- Interviews vorbereiten und durchführen;
- Teilaufgaben für Gruppen- oder Plenumsaufgaben;
- Erkundungen, Exkursionen etc.;
- Hausaufgaben;
- Partnerschaften: Stärkere Studierende helfen schwächeren;
- Studierende machen Unterricht etc.

Gruppenarbeit

- Traditionelle Aufgaben, die auch individuell lösbar wären;
- Texterschließung, Aufgaben zum Text;
- Aufgaben, die die Studierenden selbständig bearbeiten können und die sie so stark interessieren und motivieren, dass sie „dranbleiben“;
- Spiele;
- Aufgaben, bei denen eine Zusammenarbeit möglich/sinnvoll ist oder die Möglichkeit für Arbeitsteilung bieten;
- Aufgaben, bei denen ein Ergebnis, ein „Produkt“ entsteht, das „präsentierbar“ ist und die Anderen interessiert;
- Interviews vorbereiten, durchführen;
- Material, Informationen, Fragen etc. zu einem Thema sammeln;
- Lernervorwissen und -meinungen etc. sammeln;
- Projekte: Vorbereitungsarbeiten für eine Zeitung, Ausstellung, Aufführung, Exkursion etc.;
- Studierende machen Unterricht;
- Hausaufgaben etc.

Anhang 14

Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch)

- Absprache treffen, Ergebnisse in der Muttersprache festhalten
- Auf muttersprachliche Stellenangebote auf Deutsch antworten
- Ausschreibungstexte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Berichte hören, ergänzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Bilanzen lesen, in der Muttersprache kommentieren
- Controllingdaten zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Daten zur Entwicklung des deutschsprachigen Marktes lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Daten zur Geschäftsabwicklung zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Deutschsprachige Mitteilungen der Fachpresse, der Fachverbände lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Empfehlungen eines Beraters in der Muttersprache zusammenfassen
- Entwicklungen im Unternehmen des deutschsprachigen Partners aufzeichnen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Gebrauchsanweisungen lesen, in entsprechende Handlungen umsetzen, in der Muttersprache oder Fremdsprache erklären
- Geschäftsberichte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Normen verstehen, in der Muttersprache erklären
- Protokolle lesen, mit Notizen in der Muttersprache vergleichen, in der Muttersprache kommentieren
- Über Besuche deutschsprachiger Geschäftspartner, Messe- und Ausstellungsbesuche in der Muttersprache berichten, Ergebnisse kommentieren
- Verträge lesen, überprüfen, mit muttersprachlicher Fassung vergleichen

Anhang 15

Aufgabentypen

Mit Hilfe von bestimmten Aufgabentypen werden die Fortschritte in den Sprachaktivitäten (Interaktion, Rezeption, Produktion, Sprachmittlung) beurteilt und bewertet.

Bei den Aufgabentypen unterscheidet man zwischen **geschlossenen, halboffenen und offenen** Aufgaben.

Bei **geschlossenen Aufgabenformen** handelt es sich um stark steuernde Aufgaben, deren Lösungen sprachlich und inhaltlich in der Regel vorgegeben sind.

Auch im kommunikations- und handlungsorientierten Deutsch- unterricht haben solche geschlossenen Aufgaben ihre Berechtigung, besonders wenn es um die Überprüfung von HV/LV/ Grammatik und Lexik geht.

- Zuordnungsübungen, bezogen auf grammatische Strukturen, Wortschatz, Fachlexik, Hör- und Leseverstehen;
- Organizer
- Übungen mit Alternativantworten- und vorschlagen : Steht das im Text: ja oder nein?
- Multiple- Choice- Aufgaben, z.B. zur Überprüfung von Hör- und Leseverstehen;
- Satz-/Textpuzzle (vertauschte Satz- oder Textteile in die richtige Reihenfolge bringen, wobei textstrukturierende sprachliche Mittel als Beweis zu markieren sind.)
- Termini, zu Definitionen, Beispielen, Fallbeispielen, Praxisbeispielen und Aussagen zuordnen
- Handlungsanweisungen aus dem Text ausführen;
- Skizzen gemäß Textinhalt ausführen;
- Fehlinformationen durch Streichen eines Wortes korrigieren;
- einem Text sprachliche / außersprachliche Informationsträger (z.B. Bildsymbole, Abkürzungen, Incoterms, Umwelt/Qualitäts/ technische Standards, Piktogramme, Zahlen, Formeln, Gleichungen, Diagramme, Charts, usw.) zuordnen;
- mit Hilfe von Wortlisten, Rastern, Tabellen, Bildsymbolen Informationen heraushören und notieren.

Halboffene Aufgabentypen

Halboffene Aufgabentypen veranlassen die Studierenden zu produktiven Leistungen, bei denen der Grad der Eigenständigkeit durch Vorgaben gesteuert wird. So lässt sich überprüfen, ob der Studierende korrekte grammatische Formen und den richtigen Wortschatz in bestimmten Sprachaktivitäten gebrauchen kann.

Als Aufgabentypen eignen sich besonders:

- Lückentexte mit und ohne Vorgaben ergänzen (hier auch Hörtexte);
- Kreuzworträtsel ausfüllen;
- Diagramme, Flussdiagramme, Schemata und Grafiken vervollständigen;
- Tabellen ausfüllen;
- Begriffsleitern, Begriffsreihen und Oberbegriffe bei Begriffsreihen ergänzen;
- unpassende Termini im Text und Fehlinformationen durch Ändern oder Einfügen eines Wortes/ von Satzteilen korrigieren;
- Tabellen erstellen;
- einen ungegliederten Text in Abschnitte einteilen;
- einen Text rekonstruieren;
- Texte vergleichen (z.B. Liefer- und Zahlungsbedingungen im Außenhandel);
- Stichwörter notieren und Texte anhand dieser Stichwörter reproduzieren;
- Bezeichnungen aus einem Text in einem Lückentext/ in eine Illustration übertragen;
- Anweisungen, Anleitungen schreiben;
- eine Briefkette rekonstruieren;
- einen Brief innerhalb einer Briefkette zuordnen und ergänzen;
- einen Brief bzw. Telefongespräche nach Textbausteinen erstellen;
- einen Brief im Rahmen einer Briefkette erstellen
- betriebsinterne Mitteilungen, Telefonnotizen, Kurzberichte, Rundschreiben, Memos/Mails nach Stichwörtern oder anderen genauen Vorgaben erstellen;
- Frage- und Evaluationsbögen nach Vorgaben und Beispielen entwickeln;
- Sätze und Dialoge ergänzen und auf diese Weise Zusammenhänge herstellen;

- Gespräche mit Hilfe von vorgegebenen Diskursketten führen

Offene Übungsformen

Offene Aufgabenformen unterscheiden sich von den geschlossenen und halboffenen durch immer weniger vorgegebene Steuerungselemente. Sie fördern das selbständige Sprachhandeln und ermöglichen einen höheren Grad an individueller Gestaltung, besonders im berufs- und fachorientierten Unterricht.

Offene Arbeitsformen (z. B. Projektarbeit, Szenarien, Rollenspiele) zeigen, inwieweit die Lernenden vor allem **mündlich** kompetent sind, wie sie z.B. folgende Anforderungen inhaltlich und sprachlich bewältigen: sich und andere informieren; Aufgaben planen/delegieren/erklären; Verständnisfragen stellen und beantworten; Lösungen suchen und finden; auf die Teampartner eingehen (erklären, ermutigen, loben, kritisieren, verbessern); Ergebnisse darstellen und bewerten.

Die verschiedenen Aufgabentypen sollen nicht isoliert, sondern integrativ zum Einsatz kommen.

Als Aufgaben eignen sich:

- Bilder, Cartoons und Karikaturen versprachlichen und interpretieren;
- Abkürzungen, Gleichungen, Statistiken, Formeln und Kurven auswerten und versprachlichen;
- Texte komplettieren;
- Überschriften, Zwischentexte und -überschriften formulieren;
- offene W- Fragen zum Text beantworten;
- Arbeitsprozesse/-abläufe benennen und beschreiben
- Berichte, Kurzbeschreibungen, Stellungnahmen, Zusammenfassungen schreiben;
- Leserbriefe, Rundbriefe, Einladungsbriefe zu Ausstellungen und Produktvorführungen verfassen und beantworten
- Essays, Kommentare, Rezensionen (Buch, Film, Theater), Glossen schreiben.

Beispiele für Handlungsketten:

Ein Produkt präsentieren heißt,

- dass man ein gegebenes oder zukünftiges neues Produkt, z.B. beschreibt oder zeichnet, dass man es vorstellt, z.B. bei einer Messe,
- dass man mit einem potentiellen Käufer darüber spricht und einen Kaufvertrag vorbereitet,
- dass man einen Fragenbogen über Trends und Veränderungen auf einem bestimmten Markt/bei einem Produkt/ in einer politischen/gesellschaftlichen Entwicklung auswertet oder auch erstellen lässt,
- dass man Fragebögen sammelt und vergleicht,
- dass man kleine Zeitungsberichte/ Statistiken und andere Schaubilder durcharbeitet und auswertet.

Anhang 16

Mikro- und Makromethoden

Dieser Anhang will den Lehrenden eine Liste von fachübergreifenden Verfahren und Techniken liefern, mit denen die Lernenden im Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht vertraut sein sollten und/oder die sie beherrschen sollten: Durch deren Anwendung im Unterricht wird methodisch-strategisches Lernen mit inhaltlich-fachlichem, sozial-kommunikativem und affektivem Lernen verbunden und somit besonders die Methoden- und Sozialkompetenz der Lerner trainiert.

Diese Techniken sind z. T. aus der didaktischen Reflexion zum Methodentraining im schulischen Kontext (z.B. Klippert: 1996¹ und Hoffmann/Langenfeld: 2001), z. T. hingegen aus dem Training von Handlungskompetenzen im Bereich Berufsausbildung im weitesten Sinne entnommen und im Hinblick auf ihre Adaptierbarkeit für den Studienbegleitenden Deutschunterricht ausgewählt worden, wobei sie allerdings weder einzeln vorgestellt noch durch Anwendungsbeispiele erläutert werden können: Jeder Leser muss sich selbst darüber dokumentieren, um sie dann in seiner Kurs- und Unterrichtsplanung für seine spezielle Lernergruppe und deren Zielsetzung auswählen, abändern oder anwenden zu können.

Es gibt eine Anzahl von elementaren Lern-, Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken (methodische Kleinformen), deren Beherrschung bei der Anwendung der methodischen Großformen notwendig ist und die je nach Ziel der einzelnen Unterrichtsphase unterschiedlich einsetzbar sind.

Sie werden im Folgenden in zwei Tabellen vorgestellt: In der ersten in alphabetischer Reihenfolge (nach Klippert: 1996¹ ergänzt), in der zweiten in Verbindung mit einzelnen Tätigkeiten im Unterricht (z.T. nach Hoffmann/Langenfeld: 2001).

Makromethoden	Mikromethoden	
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
Arbeitsplatzgestaltung Facharbeit Fallstudie Leittextmethode Metaplanmethode Planspiel Postkorb Präsentationsmethode Problemanalyse Projektmethode Referat vor den Kommilitonen Rollenspiel Selbstevaluation vorbereiten Sozialstudie Stationenlernen Szenario etc.	Bericht schreiben Briefgestaltung Exzerpieren Folie gestalten Fragebögen auswerten Gliedern/ Ordnen Heftgestaltung Kartei anlegen und führen/mit Lernkartei Arbeiten Lernplakat gestalten Markieren Mindmapping Mnemotechniken Nachschlagen Notizen machen Protokollieren Selektives Lesen und Hören Strukturieren Wandzeitung gestalten Zitieren etc.	Aktives Zuhören Andere ermutigen Blitzlicht Brainstorming/ -writing Diskussion/ Debatte Expertenbefragung Feedback Fragerunde Fragetechniken Freie Rede Gespräche bei der Kaufvertragsvorbereitung Gesprächsleitung Innenkreis/ Außenkreis Internetrecherche Interviewtechnik Juniorenfirma Konflikte regeln Stichwortmethode Telefonieren Virtuelle Firma etc.

Phase oder Tätigkeit im Unterricht	Von den Studierenden anzuwendende Arbeitstechniken, Klein- oder Großformen
Problemfindung	Notieren, Markieren, Exzerpieren, Brainstorming, Brainwriting, Fragerunde Metaplan, Innenkreis/Außenkreis
Überlegungen zur Problemlösung	Brainstorming, Brainwriting, Metaplan, Mindmapping, Puzzle und Fragerunde.
Problemlösung	Blitzlicht, Puzzle, <u>Stationenlernen</u> und Mindmapping
Wissenssicherung	Kreuzworträtsel, Dominospiel, Schülervortrag und Podiumsdiskussion
Reflexion der Lernergebnisse	Kreuzworträtsel, Dominospiel, Schülervortrag und Podiumsdiskussion
Einstieg ins/ Auseinandersetzung mit Thema – Darstellung und Austausch von Erfahrungen	Brainstorming, Brainwriting, Mindmapping, Ein- und Mehrpunkt-Frage, Karten-Abfrage, Pro und Kontra, A-B-C-Listen-Methode, Kopfstandtechnik, Kugellager Rollenspiel
Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und -weitergabe	Frage- und Interviewtechniken Auswertung von Frage- und Evaluationsbögen
Strukturierung und Darstellung von Ergebnissen, Sachverhalten und Zusammenhängen	Mindmapping Metaplan Visualisierungstechniken wie Folie, Lernplakat, Wandzeitung

Für alle Phasen eignen sich: Postkorb, Leittext, Rollenspiel, Erkundung, Szenario, Planspiel, Expertenbefragung oder Projekt.

Anhang 16 a Projektarbeit

Das Wort „Projekt“ kommt aus dem Lateinischen „proicere“ und bedeutet „entwerfen“. Lernen in Projekten heißt seine Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz benutzen, um mobiler, kreativer und kritikfähiger zu werden.

Ein Projekt ist eine Methode,

- die das Ziel hat, für eine größere Aufgabe eine Lösung oder mehrere Alternativen zu finden,
- bei der Praxis und Theorie zusammengehören,
- bei der die Teilnehmer möglichst selbstständig das Projektthema wählen, planen, durchführen und analysieren,
- bei der immer in der Gruppe gearbeitet wird,
- bei der der Lehrende Mitglied in der Gruppe ist. Er berät, macht Mut, muss darauf achten, das der **rote Faden** nicht verloren geht,
- bei der alle Entscheidungen demokratisch getroffen werden; der Lehrende hat allein ein Vetorecht,
- bei der die Gruppe ihr Projekt selbst beurteilt.

So gehen Sie vor:

1 das Thema finden und festlegen

2 die Projektziel festlegen

3 das Projekt planen:

Wie viel Zeit? - In der Unterrichtszeit oder zu Hause? – Was im Unterricht, was außerhalb? - Welche Themen und Unterthemen? - Wer macht was? - Wer macht den Arbeitsplan mit genauen Zeitangaben? - Welche Methoden: Brainstorming, Mind-Maps, Interviews, Charts/Schaubilder? - Welche Präsentation: Plakat, Wandzeitung, Radiosendung, Interviews - Auswertung, Diskussionsrunde?

4 das Projekt durchführen:

Zwischentermine einhalten - Zwischenergebnisse vorlegen - eventl. den Lehrer um Hilfe / Korrektur bitten – Konsens herstellen

5 das Projekt beenden:

Präsentation und Abschlussaktion planen - über das Ergebnis reflektieren - über Probleme während des Projektes sprechen - Verbesserungsvorschläge machen

6 das Projekt bewerten:

Entscheiden, ob und wie das Projekt bewertet wird - Bewertungskriterien vorher fest- und offenlegen.

Anhang 16 b

Rollendialog und Rollenspiel

Der Rollendialog ist eine Methode,

- die zur Einführung in ein Thema,
- zur Darstellung einer Problemsituation,
- zur Motivation,
- zur Veranschaulichung dient.

So gehen Sie vor:

1 Die angegebenen Rollen (gute Leser, Spieler) verteilen.

2 Die eigene Rolle zunächst durchlesen lassen.

3 Eine kleine „Bühne“ mit Requisiten schaffen, z.B. Handy, Rechner, Tisch, Mappen, Hut usw. (Angabe der Beteiligten, Spielort, Zeit, Situation).

4 Durch Mitlerner bestimmte Punkte beobachten lassen, z.B.

- Welche Interessen werden vertreten?
- Welche Argumente werden benutzt?
- Welche Informationen werden ausgetauscht?

5 Vorgegebene Texte spielen lassen.

Rollenspiel

Das **Rollenspiel** ist eine „als-ob-Situation“. Der Spannungscharakter liegt u.a. darin, dass man in der Rolle eines anderen handelt, gleichzeitig aber immer noch 'Ich-selbst' ist". (Retter Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel, Weinheim 1979, S. 223) Im Rollenspiel werden reale Situationen, Probleme oder Konflikte nachempfunden oder vorausschauend bearbeitet. Die Spieler stellen eine Problemlage dar und zeigen Handlungsalternativen auf. Sie lösen z.B. einen Konflikt in einer Situation, die eine zukünftige Alltags- oder Berufserfahrung vorwegnimmt. Indem sie die Gegenstands- und Beziehungssituation in der Gruppe gemeinsam analysieren und dann die Absichten und Redeintentionen genau festlegen, gelangen sie wie im Leben auch zu alternativen Lösungen.

Das Rollenspiel ist eine Methode,

- die Mitglieder eine Gruppe Rollen übernehmen lässt,
- die verschiedene Rollen und Meinungen vorgibt bzw. entwickeln lässt,
- die eigenes und fremdes Verhalten erleben und erfahren lässt,
- die soziale Kompetenz erweitert.

So gehen Sie vor:

- 1 Den Spielleiter und die Beobachter benennen.
- 2 Die Rollen verteilen.
- 3 Den Spielort festlegen und einrichten.
- 4 Die Rollen besprechen und die Konfliktsituation herausarbeiten.
- 5 Rollenkarten aufbauen
- 6 Die Redeintentionen besprechen und festlegen.
- 7 Ein Zeitlimit bestimmen.
- 8 Die Rollenspiele von den einzelnen Gruppen vorführen lassen.
- 9 Den Spielverlauf, die Rollengestaltung besprechen (mit Hilfe der Notizen der Protokollanten).

Mit diesen Fragen können Sie die Rolle des Beobachters besser erfüllen:

Rollenebene

- 1 Wie haben sich die Einzelpersonen in ihren Rollen verhalten (Gestik, Mimik, Sprache)?
- 2 Wie wurden die Rollen gespielt (engagiert, lässig, gar nicht)?
- 3 Wie fühlten sich die einzelnen Spieler Ihrer Meinung nach in ihren Rollen?

Gruppenebene

- 1 Worin bestand der Konflikt? Wie wurde er gelöst?
- 2 Welche Ziele wollten die einzelnen Spieler erreichen?
- 3 Wie müssten sich die einzelnen Spieler verhalten, um zu einem besseren Ziel zu kommen?
- 4 Zeigten sie Verständnis für das Anliegen der anderen?
- 5 Gibt es Alternativen für die gefundene Lösung?

Gesellschaftspolitische Ebene

Welche Vorurteile und Einstellungen gegenüber Personengruppen oder bestimmten Situationen zeigten sich im Spiel?

Aufbau einer Rollenkarte

- Name und Beruf
- Wichtige Angaben zur Rolle(Alter, Familienstand, Kinder, Geburtsland, usw.)
- Ausführliche biografische Angaben zur jeweiligen Rolle
- Informationen zum Kontext der Rolle
- Informationen über Ansichten und Meinungen

Anhang 16 c

Planspiel

Das Planspiel ist eine Methode, die

- den Blick öffnet für Strukturen und Prozesse in Politik und Alltag
- Konfliktfälle aus der Alltagswirklichkeit oder aus gesellschaftlichen und internationalen Problemlagen aufgreift und zu lösen versucht
- solche Konflikte aus der Sicht der verschiedenen Interessengruppen bearbeitet
- sich bei der Bearbeitung an die rechtlich festgelegten Rahmenbedingungen hält

So gehen Sie vor:

- 1 Formulieren Sie die Ausgangslage des Konfliktes.
- 2 Erarbeiten Sie sich einschlägige Sach- und Fachinformationen.
- 3 Bilden Sie Gruppen, die die für den Konflikt relevanten gesellschaftlichen Gruppen repräsentieren.
- 4 Klären Sie die Interessen und Zielsetzungen und Lösungsvorschläge dieser Gruppen.
- 5 Legen Sie die Rollen fest, z.B. XY übernimmt die Rolle des Bürgermeisters
- 6 Machen Sie sich Rollenkarten.
- 7 Legen Sie für die Verhandlungsrunde/ Konferenz /Sitzung auch die Rolle des
 - Moderators
 - Zeitwächters

- Protokollanten fest.
- 8** Machen Sie mit Hilfe der Notizen des Protokollanten und der Auswertungshilfe (wird vorgegeben) eine Auswertung; versuchen Sie, Lösungsvorschläge zu formulieren.

Beispiel:

Ausgangslage:

Im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern ist in ca 30 km von B, einer Kleinstadt mit 25 000 Einwohnern am See C in einem Naturschutzgebiet eine Ferienanlage geplant:

Luxushotel (200 Betten) mit Wellenbad und Fitnesscenter

100 Bungalows mit Appartements für 3-4 Personen

Golfanlage

2 Tennisplätze

Reitplatz

Welche Chancen und Probleme kommen auf die Bevölkerung im Umkreis von B. zu ?

Durchführung:

- 1 Brainstorming, Clustern der Ideen, Themenordnung, Schwerpunktbildung durch Punkten, Themenbearbeitung
- 2 Verlaufsplan über die Vorgehensweise
- 3 Ideenfindung zur Sensibilisierung für weitere Gesichtspunkte
- 4 Rollenspiele als Vorbereitung zur Übernahme der Rollen im Planspiel
- 5 Entwicklung von Rollenkarten für die verschiedenen Interessenvertreter
- 6 Erweiterung des Faktenwissens über Mecklenburg-Vorpommern über Internet
- 7 Durchführung des Planspiels
- 8 Auswertung des Planspiels nach vorgegebenen Bewertungskriterien

Entwickeln Sie die Rollenkarten der Interessenvertreter:

- der Bürgermeister, der seine Stadt dem Tourismus erschließen will
- der Leiter desFremdenverkehrsvereins
- der Vorsitzendes des Ortsverbandes der Landwirte
- der Leiter des Arbeits- und Sozialamtes
- ein Vertreter der Bürgerinitiative "Vorfahrt für Vögel , Schmetterlinge und Igel!"
- Leiter des Immobilienbundes
- Leiter für Stadt- und Raumplanung
- Leiter des Architektenbüros

Anhang 17

Hochschuladäquate Deskriptoren

Die hier aufgelisteten Deskriptoren sollen den Lehrenden helfen, die Vorgaben aus dem Referenzrahmen (Europarat: 2001) und aus Profile deutsch umzusetzen, entsprechend den für dieses Curriculum ausgewählten hochschuladäquaten Textsorten. Sie wurden daher zum Teil aus Profile deutsch 1.0 und Profile deutsch 2.0 (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/ Wertenschlag: 2002 und 2005) wörtlich übernommen und zum Teil adaptiert.

Sie sind

- nach Niveaus von B1 bis C2 gegliedert
- als Kann-Beschreibungen formuliert („Ich kann...“),
enthalten Angaben
- zu den in der einzelnen Textsorte häufig auftretenden Sprachphänomenen (aufgegliedert in Sprachhandlungen und Grammatik- und Syntaxkenntnisse)
- zu dem für die jeweilige Textsorte typischen Textbauplan und
- zu dem am häufigsten auftretenden Wortschatz
und beziehen sich nicht nur auf Rezeption und Produktion, sondern auch auf Interaktion (die zeitgleich – wie z.B. in einer Diskussion - oder zeitversetzt - wie z.B. im Falle eines Briefes - sein kann).

Sie betreffen

- INTERAKTION mündlich (An Gesprächen teilnehmen)-
 - INTERAKTION schriftlich
- PRODUKTION mündlich (Zusammenhängend sprechen)
PRODUKTION schriftlich (Zusammenhängend schreiben)
REZEPTION mündlich (Hören)
REZEPTION schriftlich (Lesen).

Der Lehrende findet also in der ersten Spalte von links die Angabe des Sprachniveaus, das den Rahmen bildet für das in der zweiten Spalte angegebene globale Sprachkönnen (Kann-Beschreibung), das sich auf die einzelnen Textsorten bezieht.

In der dritten Spalte sind zuerst (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Sprachhandlungen aufgelistet, die üblicherweise in der entsprechenden Textsorte vorkommen und/oder dafür ziemlich typisch sind. Unterhalb der Sprachhandlungen sind die Sprachphänomene (Grammatik, Syntax, auch nur auszugsweise) aufgelistet, die für die Ausführung von diesen Sprachhandlungen notwendig sind; außerdem sind in einzelnen Fällen auch typische stilistische Merkmale angegeben.

Auf diese Weise weiß der Lehrende, auf die Ausführung von welchen Sprachhandlungen er seine Lernenden im Bereich der einzelnen Textsorten vorbereiten muss; er weiß außerdem welche Teile der Grammatik oder Syntax er mit den Lernern gezielt im Hinblick auf die Ausführung dieser Sprachhandlungen trainieren muss, und kann den Lernern Rezeption und Produktion erleichtern, wenn er ihnen die jeweilige Textstruktur bewusst machen kann (s. vierte Spalte) und besonders, wenn er sie auf den bewussten Einsatz von phonetischen Mitteln und von Körpersprache (s. fünfte Spalte) aufmerksam machen kann

Mit Hilfe der hier aufgelisteten Deskriptoren kann der Lehrende seinen Unterricht genau planen, ihn aber gleichzeitig auch für die Lerner transparent gestalten, so dass diese in jedem Augenblick wissen, wozu sie was lernen und somit Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen können .

An Gesprächen teilnehmen/Interaktion mündlich

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/Textbauplan	Wortschatz
ab B1	<p>Ich kann in einem Bericht sachlich und ohne Wertung über bestimmte Sachverhalte oder ein Ereignis informieren.</p> <p>Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.</p> <p>Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.</p> <p>Ich kann in längeren Reportagen zwischen Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen unterscheiden.</p> <p>Ich kann in einem Bericht sachlich und ohne Wertung über bestimmte Sachverhalte oder ein Ereignis informieren. (Is)</p> <p>Beispiele für Berichte Arbeitsbericht, Bericht in Nachrichten und Printmedien, Reisebericht, Unfallbericht Ähnliche Texte Protokoll</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalgruppe • Präteritum, Perfekt • temporaler Subjunktiv, • temporale, kausale und modale Verbindungsadverbien, • Funktionsverbgefüge, • Konjunktiv <p>darstellen erklären beschreiben</p> <p>behaupten wiedergeben Handlungen begründen</p> <p>Folgen ausdrücken</p>	<p>Darstellung der situativen Umstände (Was ist passiert? Wer war beteiligt? Wo und wann ist was passiert?) Quellenangaben Chronologische Darstellung der Ereignisse, Beschreibung der Ursachen und Folgen Personen, die sich zu dem Ereignis äußern Konsequenzen</p>	<p>je nach Thema auch Fachwortschatz Ausdrücke des Referierens Verben der Redewiedergabe</p>

<p>ab B1</p>	<p>Ich kann jemanden in einem Beratungsgespräch in einer einfachen Angelegenheit beraten.</p> <p>Ich kann gezielt Fragen stellen und ergänzende Informationen einholen.</p> <p>Ich kann anderen Personen Ratschläge oder detaillierte Empfehlungen geben.</p>	<p>* Konjunktiv II (Höflichkeitsform)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben • Modalpartikel/wörter • Konditionalsätze • Kausalsätze • Konsekutivsätze <p>- <i>Informationen erfragen</i></p> <p>- <i>darstellen</i></p> <p>- <i>bewerten und vergleichen</i></p> <p>- <i>empfehlen</i></p> <p>- <i>Bedingungen ausdrücken</i></p> <p>- <i>Folgen ausdrücken</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - begrüßen und nach dem Grund des Kommens fragen - Problem, Beispiele zu nennen - Problem, die Sache auf den Punkt zu bringen - Rat, Empfehlung, etwas zu unternehmen - Rat annehmen - Erfolg wünschen - sich bedanken und verabschieden 	<p>- allgemeinsprachlicher Wortschatz,</p> <ul style="list-style-type: none"> - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz <p>Körpersprache</p> <p>Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner</p> <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - unregelmäßiges Sprechtempo - häufige Pausen, die sich nicht nur an Sinneinheiten orientieren (Sprech-Denk-Prozesse) - emotional gefärbte Sprechweise 	<p>- alle gemeinsam sprachlicher Wortschatz,</p> <ul style="list-style-type: none"> - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen - Abkürzungen <p>Körpersprache</p> <p>Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner</p> <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - siehe Diskussion
<p>ab B1</p>	<p>Ich kann in einem Interview eine Person zu bestimmten Ereignissen, zu ihrer Biografie, ihrem beruflichen Werdegang, zu ihren Erfahrungen und Ansichten auf einem Gebiet zu einem aktuellen Thema oder Themenkreis befragen.</p> <p>Ich kann ein Interview führen, mich dabei vergewissern, ob ich die Information richtig verstanden habe und auf interessante Antworten näher eingehen.</p> <p>Ähnliche Texte</p> <p>Beratungsgespräch, Umfrage, Auskunftsgespräch</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von Sätzen • Konjunktiv II (Höflichkeitsform) • Modalpartikel, Interjektionen • Präsens, Perfekt • Modalverben • Satzäquivalent • Interrogativsatz <p>- <i>fragen und antworten</i></p> <p>- <i>nachfragen</i></p> <p>- <i>darstellen, erklären</i></p> <p>- <i>charakterisieren</i></p> <p>- <i>auffordern, bitten</i></p> <p>- <i>vermuten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - begrüßen, eröffnen - Thema angeben: kurz darstellen - interviewte Person kurz vorstellen - Fragen stellen, beantworten, nachfragen - auf das Gesagte reagieren - Bezug nehmen auf früher Gesagtes - Sich bedanken, Gespräche beenden, sich verabschieden <p>Evtl. Erklärungen werden oft durch Abbildungen ergänzt</p> <p>Evtl. abschließende Fragen nach Zukunftsperspektiven</p>	<p>- allgemeinsprachlicher Wortschatz,</p> <ul style="list-style-type: none"> - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen - Abkürzungen <p>Körpersprache</p> <p>Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner</p> <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - siehe Diskussion 	<p>- alle gemeinsam sprachlicher Wortschatz,</p> <ul style="list-style-type: none"> - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen - Abkürzungen <p>Körpersprache</p> <p>Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner</p> <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - siehe Diskussion

<p>ab B2</p>	<p>Ich kann in einem Bewerbungsgespräch erklären, warum ich mich für diese Stelle interessiere und dafür eigne.</p> <p>Ich kann auf Fragen im eigenen Fach – und Interessenbereich detaillierte Antworten geben.</p> <p>Ich kann ein Angelegenheit oder ein Problem klar darlegen, dabei Vermutungen über Ursachen und Folgen anstellen und dabei die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungen gegen aneinander abwägen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen, Nachfragen und Ja/Nein-Fragen, • Wechsel zwischen kurzen und längeren, auch unvollständigen Sätzen, • Kausalsätze, • Perfekt und Präsens, • Konjunktiv II (Höflichkeit, irrealer Sachverhalte) - <i>Informationen erfragen</i> - <i>darstellen, beschreiben</i> - <i>bewerten und vergleichen</i> - <i>Handlungen begründen</i> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Folgen ausdrücken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung und kurze Vorstellung der beteiligten Personen, - Vorstellung des Unternehmens - Fragen an den Kandidaten - Antworten des Bewerbers zum möglichen Arbeitgeber und die ihn erwartenden Aufgaben/Tätigkeiten - sich bedanken, einen neuen Termin vereinbaren - sich verabschieden 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachlicher Wortschatz, - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - unregelmäßiges Sprechtempo, - Sprechweise und Stimmklang signalisieren Sachlichkeit und neutrale Höflichkeit <p>Körpersprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner
---------------------	--	--	--	---

<p>ab B 1</p>	<p>Ich kann in einer gesteuerten Diskussion mit den anderen Diskussionsteilnehmern zu einem Thema bzw. wechselnden Themenkomplexen oder zu einer vorher festgelegten These verschiedene Standpunkte durch Argumente vertreten.</p> <p>Ich kann meine Meinung sagen und Vorschläge machen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen und praktische Entscheidungen zu treffen.</p> <p>Ähnliche Texte Talkshow, Besprechung, Pro und Kontra</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Satzreihung, Satzgefüge ● W-Frage ● Infinitivsatz mit „zu“ ● „es“ als Platzhalter ● Partikel ● Modalverb ● Indikativ - <i>- darstellen, beschreiben informieren</i> - <i>bewerten, vergleichen</i> - <i>eine Meinung vertreten</i> - <i>überzeugen</i> - <i>argumentieren</i> - <i>widersprechen</i> - <i>zustimmen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung ins Thema - Vorstellung der Teilnehmer - Erläuterung der Diskussionsregeln - Start durch Angabe der Zielsetzung - Entfaltung: zum Sprechen auffordern, Vorschläge machen, unterbrechen, das Wortergreifen, Einwände formulieren - Zusammenfassung nach einzelnen Blöcken - Diskussionsabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fremdwörter und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - unregelmäßiges Sprechtempo - häufige Pausen, die sich nicht nur an Sinnheiten orientieren (Sprech-Denk-Prozesse) <p>Körpersprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - Körperhaltung und Gestik zeigen Hin- oder Abwendung zum/vom Gesprächspartner
<p>ab B 1</p> <p>Ich kann mich mit Geschäftspartnern in einem Smalltalk über alltägliche Dinge wie z.B. Wetter, Hobbys unterhalten.</p> <p>Ich kann auf Fragen im eigenen Fach- und Interessengebiet detaillierte Antworten geben.</p> <p>Ich kann klare und detaillierte Absprachen machen und getroffene Vereinbarungen treffen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● einfach gebaute kurze Sätze, meist Hauptsätze ● häufig Interrogativsätze ● häufig Interjektionen und Partikeln ● Negation ● Modalverben und Attribute - <i>Wünsche und Vorlieben mitteilen</i> - <i>nach Wünschen und Vorlieben fragen</i> - <i>Ansichten ausdrücken</i> - <i>Informationen erfragen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Beginn: Begrüßung oder einleitende Fragen und Feststellungen, ausführliche Antwort wird nicht erwartet. - Gesteuert durch die Gesprächspartner, die sich gegenseitig das Wort erteilen bzw. wieder entziehen, was meist in gegenseitigem Einverständnis erfolgt. 	<ul style="list-style-type: none"> - alltagsprachliche Wörter und Wendungen - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Phonetische Mittel siehe Diskussion</p> <p>Körpersprache siehe Diskussion</p>	

<p>ab B1</p>	<p>Ich kann in einer Stellungnahme Erfahrungen, Ereignisse und Einstellungen darlegen und dabei meine Meinung mit Argumenten stützen.</p> <p>Ich kann über aktuelle und abstrakte Themen sprechen und meine Gedanken und Meinungen dazu äußern.</p> <p>Ich kann zuschriftlich Stellung nehmen und positive und negative Kritikpunkte kurz anführen. (Is)</p> <p>Ich kann für eine Stellungnahme ein breites Spektrum an Radiosendungen verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird. (Rs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsens, Perfekt ● Passiv, Passivsatzformen ● Modalverben ● Konjunktiv I ● Steigerungspartikel ● Deklarativsatz <p>Objektsatz</p> <p>Kausalsatz, Konsekutivsatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>feststellen</i> - <i>in Frage stellen</i> - <i>begründen</i> - <i>bewerten</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Nennung und Beschreibung des Themas - Bewertung des Themas - Stellungnahme: Pro- und Kontra-Argumente - Fazit: mögliche Konsequenzen: Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> - Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen - allgemeinsprachliche Wendungen - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz <p>Phonetische Mittel Siehe Diskussion</p> <p>Körpersprache siehe Diskussion</p>
<p>Ab B1</p>	<p>Ich kann in einer Beschwerde Vermutungen über Sachverhalte, Gründe und Folgen anstellen und dabei wichtige Punkte und relevante Details angemessen hervorheben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Passiv, Passivsatzformen ● Funktionsverbgefüge ● Konjunktiv II ● Konditional/ Finalsatz <ul style="list-style-type: none"> - <i>darstellen</i> - <i>auffordern</i> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Absicht ausdrücken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Adressen des Absenders, Empfängers - Ort, Datum, Betreff, Anrede - Bezugsdatum, Beschwerdegrund - Konsequenz: Forderung, Drohung - Grußformel, Unterschrift 	<ul style="list-style-type: none"> - Geschäfts- Berufs- und Dienstleistungssprache - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Register sachlich-neutral, nachdrücklich und ärgerlich-wütend</p>

<p>Ich kann in einer Bedienungsanleitung sachliche Informationen vermitteln und den Freund/ Kunden auf einfache, kurze und verständliche Weise zu einer Handlung anleiten.</p> <p>Ich kann in längeren und komplexeren Texten rasch wichtige Einzelinformationen finden.</p> <p>Ich kann komplexe Abläufe beschreiben.</p> <p>Ähnliche Texte Betriebsanleitung, Gebrauchsanleitung, Gebrauchsanweisung, Montage-/Aufbauanleitung, Rezept, Spielregel, Bedienungsanleitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Konjunktiv II ● Modalverben/wörter/partikel ● Ausdrücke zur Kennzeichnung zeitlicher Abfolgen (<i>danach, im Anschluss ...</i>) ● Infinitiv als Ergänzung (Verb <i>lassen + Infinitiv</i>) ● substantivierte Verben und Komposita ● Konditional/Kausal/Konsekutivsatz <ul style="list-style-type: none"> - <i>auffordern</i> - <i>Absicht ausdrücken</i> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Folgen ausdrücken</i> - <i>auf etwas hinweisen</i> - <i>erklären</i> - <i>versprechen</i> - <i>beglückwünschen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - chronologischer Aufbau entsprechend den einzelnen Handlungsschritten - Zwischenüberschriften oder Aufzählungspunkte ergänzt durch Abbildungen - manchmal Glückwunsch zum Kauf des Gerätes, am Ende Anhang mit den Garantiebedingungen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen - Abkürzungen - je nach beschriebenen Gegenstand auch Fremd- und Fachwortschatz <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - unregelmäßiges Sprechtempo, - Sprechweise und Stimmklang - signalisieren Sachlichkeit und neutrale Höflichkeit <p>Körpersprache</p> <p>Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner</p>
--	---	--	--

<p>ab B1</p>	<p>Ich kann mit Hilfe eines Mindmaps, Folien, Powerpoint oder einer anderen visuellen Unterstützung in einer Präsentation, die sich an ein öffentliches oder halböffentliches Publikum wendet, z.B. über meine Hochschule, ein Produkt oder eine Firma informieren oder auch über neue Verfahren und die Ergebnisse einer Arbeit.</p> <p>Ähnliche Texte Referat, Vortrag, Rede</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Deklarativsatz ● Relativsatz ● Kausalsatz ● Imperativsatz ● Attribut zum Substantiv ● Perfekt, Präteritum ● Passiv ● Modalverben ● Modalpartikel <i>darstellen</i> - <i>bewerten und vergleichen</i> - <i>Absichten ausdrücken</i> - <i>Handlungen begründen</i> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Folgen ausdrücken</i> - <i>auffordern</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärungen werden oft durch Abbildungen ergänzt - manchmal am Anfang und am Ende über die Handlungsbeschreibung hinausgehende Passagen (z.B. einleitend Glückwunsch zum Kauf des Gerätes, am Ende Anhang mit den Garantiebedingungen) 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema oft auch Fach- und Fremdwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - mittleres Sprechtempo - Pausengliederung orientiert sich an Sinneinheiten <p>Körpersprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - Körperhaltung den Hörern zugewandt - Mimik und Gestik unterstützen die vorgetragenen Aussagen und werden gezielt eingesetzt
---------------------	--	---	--	--

Interaktion schriftlich

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/bauplan	Wortschatz
ab B1	<p>Ich kann Anfragen nach Informationen, Materialien adressatenbezogen, flexibel und selbstständig und eventuell telefonisch (Im) abwickeln.</p> <p>Ich kann unterschiedlichste Informationen präzise festhalten und weitergeben.</p> <p>Ich kann formelle Briefe schreiben und darin erste Absprachen und getroffenen Vereinbarungen festhalten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsens, Perfekt ● Passiv/ Passivsatzformen (unpersönlicher Stil) ● Modalverben ● Temporalangabe ● Indirekter Fragesatz ● Konditionalsatz ● Konjunktiv II - <i>das Anliegen beschreiben</i> - <i>fragen, nachfragen</i> - <i>auffordern</i> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Absicht ausdrücken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Adressen des Absenders und Empfängers - Datum - formelle Anrede - Betreff - Inhalt der Anfrage 	<ul style="list-style-type: none"> - vor allem Geschäfts-Berufs- und Dienstleistungsbereich - sachlich, höflich, kurz, prägnant, konkret - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen
ab B1	<p>Ich kann persönliche Briefe/E-Mails, z.B. einen Dankesbrief (nach Abschluss des Praktikums) schreiben.</p> <p>Ich kann in Texten zu aktuellen und vertrauten Themen die Grundaussagen und wichtige Argumente erfassen.</p> <p>Ich kann wichtige Standardbriefe verstehen.</p> <p>Ich kann eigene Standpunkte zu einem Thema oder einem Ereignis darlegen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsens, Perfekt ● Passiv/Passivsatzformen ● Konjunktiv II ● Modalverben/wörter/partikel ● Kausale Präpositionen, Adverbien ● Steigerungspartikel ● Finalsatz - <i>darstellen, beschreiben</i> - <i>Informationen erfragen</i> - <i>bewerten, vergleichen</i> - <i>Absichten ausdrücken, vermuten</i> - <i>auffordern, vorschlagen</i> - <i>Bedingungen/ Folgen ausdrücken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Informelle Anrede - Ort, Datum - Inhalt des Briefes: Ereignisse, Eindrücke, Gefühle - persönliche Erfahrungen, Wünsche, Erwartungen - Grußformel, Unterschrift, Postskriptum 	<ul style="list-style-type: none"> - Elemente der Umgangssprache möglich

<p>ab B1</p> <p>Ich kann in einem offiziellen Brief über einen bestimmten Sachverhalt informieren oder zu einer bestimmten Handlung veranlassen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Passiv und Passivsatzformen (unpersönlicher Stil) ● Funktionsverbgefüge ● Konjunktiv II ● Attribute ● alle Nebensatzarten - <i>beschreiben</i> - <i>fragen</i> - <i>vorschlagen</i> - <i>überzeugen</i> ● Relativsatz ● Attribut ● Präpositionalgruppe ● Kausalsatz ● Funktionsverbgefüge - <i>darstellen</i> - <i>Fähigkeit oder Möglichkeit ausdrücken</i> - <i>Absichten ausdrücken</i> - <i>Handlungen begründen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Anschrift, Datum - formelle Anrede - Betreff - Einleitung - Hauptteil - Schlusssatz - Gruß, Unterschrift 	<ul style="list-style-type: none"> - Elemente der Umgangssprache und der jeweiligen Berufs- oder Fachsprache
<p>ab B1</p> <p>Ich kann ein/en Bewerbungsschreiben/brief schreiben und mich darin auf die Stellenausschreibung und die Anforderungen beziehen und Adressaten davon überzeugen, dass ich die geeignete Person für die Stelle bin.</p> <p>Ähnliche Texte Begründungs-/ Motivations schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gegenwärtige Tätigkeit - wie man auf die Stelle/Firma aufmerksam wurde - Begründung dafür, warum man an der Tätigkeit interessiert ist - Darstellung der eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten - eigene Zielvorstellungen - Bereitschaft zu einem Vorstellungsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> - Anrede- und Grußformeln wie im offiziellen Brief - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Arbeitsgebiet auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen
<p>ab B1</p> <p>Ich kann einen Fragebogen ausfüllen oder z. B. in einem Hotel eine Beschwerde (B2) schreiben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Interrogativsätze ● Konjunktiv II (Höflichkeit und zur Redewiedergabe) ● Perfekt- und Präsensformen ● <i>Sie</i>-Register ● Modalverben - <i>antworten</i> - <i>Un/Zufriedenheit ausdrücken</i> - <i>Forderungen stellen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Thema, oft in Form einer Schlagzeile - kurzer einleitender Abschnitt, in dem das Thema kurz dargestellt wird - Frage-Antwort-Sequenz 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen

ab B1	<p>Ich kann in einem Leserbrief zu einem Zeitungsartikel Stellung nehmen.</p> <p>Ich kann verschiedene starke Gefühle zum Ausdruck bringen und die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben sowie Mitteilungen und Ansichten der Korrespondenzpartner kommentieren.</p>	<p>Kausalsatz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objektsatz • Adverbien und Adjektive <p>- <i>sich vorstellen</i> - <i>den Anlass nennen</i> - <i>zustimmen oder ablehnen</i> - <i>begründen</i></p>	<p>- Anschrift der Redaktion - Betreff - keine Anrede verwenden - Einleitung - Hauptteil - Grußformel - Unterschrift</p>	<p>- allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen</p>
--------------	---	---	--	--

Zusammenhängend sprechen /Produktion mündlich

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/bauplan	Wortschatz
ab B1	<p>Ich kann mit Hilfe eines Assoziogramms oder Mindmaps zu einem Ausgangsbegriff Entwicklungen zeigen, eine Idee/ ein Thema/ einen Gedanken weiterentwickeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptsätze • Relativsätze • Objektsätze • Kausal- und Konsekutivsätze • Attribute • Perfekt und Präteritum • Partikel und Interjektionen (Lebendigkeit der Darstellung) <p>- <i>darstellen</i> - <i>bewerten und vergleichen</i> - <i>Handlungen begründen</i> - <i>Folgen ausdrücken</i></p>	<p>- Visuelle Unterstützung durch die Form des Assoziogramms oder Mindmaps</p>	<p>- je nach Thema häufig Fach- und Fremdwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen -</p>
ab B1	<p>Ich kann Charts (Schaubilder/ spracharme Textsorten) versprachlichen.</p> <p>Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.</p>	<p>siehe Produktion schriftlich</p>	<p>siehe Produktion schriftlich</p>	<p>- allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen; Mengen- und Zahlenangaben - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen</p>

<p>ab B2</p> <p>Ich kann in einem Referat über ein vorher bekannt gegebenes Thema in einer festgelegten Zeitspanne informieren.</p> <p>Ich kann die generellen Aussagen und die wichtigsten Informationen der meisten Vorträge, von kurzen Referaten und kurzen Vorlesungen über bekannte Themen verstehen, wenn diese unkompliziert und klar strukturiert dargestellt werden. (Rs/Rm)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hauptsätze, Vermeidung von Nebensätzen ● Nominalstil, Attribute (Komprimierung) ● Perfekt und Präteritum (Eindruck von Objektivität) ● Passiv und Passivsatzformen (Darstellung von Sachverhalten) ● indirekte Rede (oft mit Konjunktiv) ● Relativsätze, ● Partikel und Interjektionen (Lebendigkeit der Darstellung) <ul style="list-style-type: none"> - <i>darstellen</i> - <i>bewerten und vergleichen</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Absichten ausdrücken</i> - <i>Handlungen begründen</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bedingungen ausdrücken</i> - <i>Folgen ausdrücken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Gliederung zu Beginn oder auf einem Handout - Einleitung - Hauptteil: - Überlegungen und Erfahrungen, Literaturrecherchen oder Forschungsergebnisse - Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen zum Thema (Thesen) - meist Diskussion. 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema häufig Fach- und Fremdwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen <p>Phonetische Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - relativ hohe Sprechspannung: präzise Artikulation, mittleres Sprechtempo, - relativ wenige Pausen; Pausengliederung orientiert sich an Sinnheiten
<p>B2</p> <p>Ich kann in einem Kommentar/ einer Stellungnahme meine Meinung zu einem bestimmten Thema oder einem bestimmten Problem wiedergeben.</p> <p>Ähnliche Texte Leitartikel, Rezension, Exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Passivsatzformen ● wertende Adverbien und Adjektive ● Konjunktiv I ● Konjunktiv II ● Rede wiedergeben ● Kausalsatz ● Konditionalsatz ● Konzessivsatz <p><i>bewerten und vergleichen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Einleitung, die den Inhalt und das Anliegen zusammenfasst - Ausführung des Themas und der Meinung des Autors - Fazit am Schluss - Namensnennung des Kommentators bei schriftlichen Kommentaren 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemein-sprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema auch Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen

Zusammenhängend schreiben: Produktion schriftlich

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/bauplan	Wortschatz
ab B1 Ich kann einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.	<ul style="list-style-type: none"> ● Präteritum ● Funktionsverbgefüge ● Temporalangaben und -satz ● Lokalangaben <ul style="list-style-type: none"> - <i>darstellen</i> - <i>auflisten/Angaben machen</i> - <i>Zeitangaben machen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - lückenlose Darstellung der Ausbildung und der Tätigkeiten - Auflistung besonderer Kenntnisse und manchmal auch Angabe von Interessen und Hobbys - meist chronologisch, entweder beginnend bei der Schulzeit oder beginnend bei der gegenwärtigen Tätigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personen- und Ortsnamen - Berufsbezeichnungen - Schultypen - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen 	
ab B1 Ich kann Charts (Schaubilder/ spracharme Textsorten) versprachlichen. Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.	<ul style="list-style-type: none"> ● Deklarativsatz ● Relativsatz ● Objektsatz ● Kausalsatz, Konsekutivsatz <ul style="list-style-type: none"> - <i>benennen, definieren</i> - <i>beschreiben</i> - <i>vergleichen</i> - <i>erklären</i> - <i>bewerten</i> 	Einleitung: - Überblick über den Inhalt//Benennung der Art des Schaubildes/ Darstellung des Gegenstandes Hauptteil: - Vorstellung/Darstellung /Beschreibung/ Erklärung einzelner Elemente oder Angaben - Eventuell: Zusammenfassung der wichtigsten Punkte und Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen; Mengen- und Zahlenangaben - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen 	

<p>ab B2</p> <p>Ich kann in einem Abstract in der vorgegebenen Anzahl von X Wörtern oder Zeilen die Hauptthesen eines Kongressbeitrags formulieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Wechsel zwischen Sätzen und Stichwörtern ● Nominalisierungen - <i>ankündigen</i> - <i>mitteilen</i> - <i>aufzählen</i> - <i>beschreiben</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - chronologische Reihenfolge des Vortrags/ der Vorlesung - Objektive, kurze, genaue und verständliche Auflistung der Hauptziele, Hypothesen, Untersuchungsmethoden, wesentlichen Sachverhalte - Ergebnisse und Schlussfolgerungen 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz - Abkürzungen - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen
<p>C1</p> <p>Ich kann in einer Mitschrift die wichtigsten Informationen aus einem Vortrag, einer Vorlesung, einer Besprechung oder ähnlichen Texten festhalten.</p> <p>Ich kann lange anspruchsvolle Texte nicht nur für den eigenen Gebrauch zusammenfassen.</p> <p>Ich kann während eines Vortrags zu Themen des eigenen Fachgebietes so detaillierte Notizen machen, dass diese auch für andere nützlich sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Wechsel zwischen Sätzen und Stichwörtern ● Nominalisierungen ● oft Wechsel zwischen Deutsch und der jeweiligen Muttersprache ● kein Anspruch auf grammatische Satzvollständigkeit und sprachlich-formale Richtigkeit - <i>darstellen</i> - <i>Äußerungen wiedergeben</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Folgt der chronologischen Reihenfolge des Vortrags, der Vorlesung - kurze Absätze, - Kopfzeile für Name, Datum, Typ der Veranstaltung - Rand für Anmerkungen, Korrekturen, Schlüsselwörter, Kommentare, Zitate - Randsymbole - Fußzeile für Ergänzungen und Querverweise 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz - konventionelle und eigene Abkürzungen, Zeichen und Symbole - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen

<p>C1</p>	<p>Ich kann in einem Handout die wichtigsten Informationen eines Referats in übersichtlicher Form darstellen.</p> <p>Ich kann unterschiedlichste Informationen präzise festhalten und weitergeben.</p> <p>Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.</p> <p>Ähnliche Texte</p> <p>Zusammenfassung, Referat, Präsentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv und Passivsatzformen • Aufzählungen • Satzgefüge • Temporalsatz/ Adverbien <ul style="list-style-type: none"> - <i>aufzählen</i> - <i>darstellen(komprimiert)</i> - <i>beschreiben</i> - <i>begründen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ort, Zeit und Rahmen des Referats - Name des Referenten - Thema des Referats - Gliederung - meist Angabe der ausgewerteten Literatur 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminologie aus dem jeweiligen Fachgebiet - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen - konventionelle Abkürzungen
<p>C2</p>	<p>Ich kann in einer Seminararbeit zeigen, dass ich eigenständig Forschungsergebnisse darstellen, auch bewerten und miteinander vergleichen kann.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierungen und Nominalgruppen • Funktionsverbgefüge • Passiv und Passivumschreibungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Deckblatt (mit Titel, Verfasser, Datum der Veranstaltung) - Inhaltsverzeichnis - Einleitung, Hauptteil, Schluss - Literaturangaben - ggf. Quellen/ Abbildungen/ Grafiken/ Bilder 	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter und Wendungen der Wissenschaftssprache - je nach Thema Fremd- und Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen
<p>ab B2</p>	<p>- Ich kann in einem Praktikumsbericht sachlich und ohne Wertung über den Ablauf des Praktikums und bestimmte Schwerpunkte berichten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalgruppe • Präteritum, Perfekt • Funktionsverbgefüge • Konjunktiv • temporale Subjunktionen und Verbindungsadverb <ul style="list-style-type: none"> - <i>Abläufe darstellen</i> - <i>Handlungen begründen</i> - <i>Folgen ausdrücken</i> - <i>Bewerten</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellung der Umstände - chronologische Darstellung der Ereignisse im Praktikum - Beschreibung bestimmter Bereiche und Schwerpunkte - Abschließender Rückblick/eigene Bewertung der Erfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> - je nach Thema auch Fachwortschatz - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen

<p>ab B2</p>	<p>Ich kann in einem Protokoll die wichtigsten Aussagen, Meinungen und Beschlüsse einer Diskussion, einer Besprechung oder einer Verhandlung schriftlich fixieren und zwar neutral und objektiv, ohne persönliche Stellungnahme</p> <p>Ich kann während eines Vortrags zu Themen des eigenen Fachgebietes so detaillierte Notizen machen, dass diese auch für andere nützlich sind.</p> <p>Ähnliche Texte</p> <p>Zusammenfassung, Kurzbericht, Rede</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsens oder (auch) Präteritum ● Verb häufig im Indikativ (z.B. „Nach Meiers Ansicht gehen die ...“) ● indirekte Rede (mit Konjunktiv) ● Zusammenfassung und Ergebnisse oft im Passiv ● viele Attribute, ● Genitiv (Komprimierung) ● Komposita - <i>darstellen (sachlich und komprimiert)</i> - <i>Äußerungen wiedergeben</i> - <i>Ansichten darstellen</i> - <i>Abläufe darstellen</i> - <i>aufzählen</i> - <i>begründen</i> - <i>Ergebnisse zusammenfassend darstellen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Kopf: Protokoll der/des (Titel der Veranstaltung) am/vom (Datum) - gegebenenfalls in (Stadt) - Thema; Versammlungsort - Teilnehmer in alphabetischer Reihenfolge und mit Angabe der jeweiligen Funktion und Uhrzeit - Hauptteil: Tagesordnungspunkte (TOP) durchnummeriert - Maßnahmen, Aufgaben (to do –Liste) - Fristen und Termine - Zuständigkeiten - Schluss: Ort, Datum, Unterschrift des Protokollanten 	<p>- je nach Thema oft auch Fachwortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen
<p>C1</p>	<p>Ich kann in einer Zusammenfassung sachliche Informationen über die wichtigsten Inhalte eines Textes oder Films präzise festhalten und weitergeben. Die Zusammenfassung enthält keine Wertung.</p> <p>Ich kann für eine Zusammenfassung Vorlesungen, Reden und Berichte im Rahmen des Berufes, der Ausbildung oder Studiums verstehen, auch wenn sie inhaltlich und sprachlich komplex sind. (Rs/m)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● oft Präsens, ● wenn Wiedergabe einer Rede, dann als indirekte Rede oder geraffte Wiedergabe einer Rede aus dem Ausgangstext, ● Passiv und Passiversatzformen ● temporale Subjunktionen /Adverbien - <i>Sachverhalte darstellen</i> - <i>Abläufe darstellen</i> - <i>Charakterisieren</i> - <i>bewerten und vergleichen</i> - <i>Rede wiedergeben</i> - <i>Äußerungen einleiten</i> - <i>Äußerungen wiedergeben</i> - <i>Äußerungen abschließen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Überschrift mit Angabe des Ausgangstextes - Einleitungs- oder Basissatz, der das Wesentliche des Ausgangstextes wiedergibt. - Hauptteil mit Informationen in einem logischen und folgerichtigen Zusammenhang 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen

Rezeption schriftlich/Lesen

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/bauplan	Wortschatz
<p>ab A2</p>	<p>Ich kann einem Lexikonartikel alle Informationen z.B. zu einer Person; einer Stadt, einem Land entnehmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierungen, Nominalgruppen • Nomen und Präpositionen • Genitiv, Apposition, Linkserweiterung • Passiv • Partizip I/II - <i>definieren, klassifizieren</i> - <i>beschreiben</i> - <i>vergleichen und bewerten</i> - <i>referieren</i> - <i>Sachverhalt erfassen</i> - <i>Zusammenhänge erfassen</i> - <i>Begründungen erkennen</i> 	<p>Stichwort: Name oder Bezeichnung</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprachsystematische Angaben - etymologische, dialektale, phonetische, grammatische, stilistische) - Ort- und Zahlenangaben - Bedeutungserklärung (Definition) - Grafische Gestaltung (Spalten, Abbildungen, Kleinschrift, Sonderschriften) 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - wissenschaftliche Begriffe und Termini) - je nach Thema auch Fachwortschatz - Abkürzungen
<p>AB B1</p>	<p>Ich kann in eine Vielzahl von Formularen Informationen eintragen.</p> <p>Ich kann unterschiedlichste Informationen präzise festhalten und weitergeben.</p> <p>Ich kann kurzen verbindlichen Texten, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, relevante Informationen entnehmen. (Rm)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierung • elliptische Sätze • Adjektive, Partizipien - <i>darstellen</i> - <i>charakterisieren</i> 	<p>vom Formular vorgegeben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bereiche: Anmeldungen, Versandhandel, Teleshopping, Geldverkehr, Tests, Werbung, Preisausschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> - Amtsdeutsch - Fachwortschatz - Abkürzungen

<p>ab B1</p> <p>Ich kann mich mit Hilfe von Zeitungsnachrichten in der Abonnementpresse schnell und sachlich informieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● indirekte Rede ● Passiv und Passivsatzformen (Darstellung von Sachverhalten) ● oft erster Satz im Perfekt, die folgenden im Präteritum oder Plusquamperfekt ● Komposita - <i>darstellen von Sachverhalten</i> - <i>Referieren, kommentieren</i> - <i>Beschreiben, vergleichen</i> - <i>prognostizieren</i> - <i>Zusammenhänge erfassen</i> - <i>Vergleiche nachvollziehen</i> 	<p>Überschrift mit der Hauptinformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Untertitel mit weiteren wichtigen Informationen - Textzusammenfassung mit 6 W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?) 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema auch Fachwortschatz
<p>ab B2</p> <p>Ich kann in einem längeren Zeitungsartikel bei einem bestimmten Thema verstehen, worin die Probleme bestehen und welche Maßnahmen nach Meinung des Autors in Zukunft nötig sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● indirekte Rede ● Passiv und Passivsatzform ● Haupt- und Nebensätze Verhältnis 1:1 ● Objektsatz, Relativsatz ● Kausalsatz, Konsekutivsatz ● Temporalsatz - <i>referieren</i> - <i>beschreiben</i> - <i>kommentieren</i> - <i>prognostizieren</i> - <i>interpretieren</i> - <i>vergleichen</i> 	<p>Titel, manchmal als Schlagzeile</p> <ul style="list-style-type: none"> - Untertitel - Einstieg oft über Bild oder Grafik - Entwicklung des Themas/ der Standpunkte 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema auch Fachwortschatz
<p>Ab B1</p> <p>Ich kann eine Homepage zu aktuellen Themen oder solchen aus dem eigenen Interessengebiet nach gewünschten Informationen gezielt durchsuchen.</p> <p>Ich kann einer einfachen Anleitung folgen.</p> <p>Ich kann in Texten zu Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet Informationen, Argumente oder Meinungen ziemlich vollständig verstehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nominalisierung ● elliptische Sätze ● Adjektive, Partizipien - <i>darstellen</i> - <i>charakterisieren</i> 	<p>Kann unterschiedlich sein, enthält aber folgende Elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - www-Adresse - Menüleiste - Hotwords - Hyperlinks - Informationsbeitrag - Suchmaschine 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen - je nach Thema auch Fachwortschatz

Anhang 18 Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen

Dieser Anhang soll den Lehrenden helfen, die mündlichen Leistungen ihrer Lernenden je nach dem angestrebten Niveau des europäischen Referenzrahmens zu bewerten: die Leistungen beziehen sich auf „offene“ Arbeits- oder Übungsformen, wie z.B. kleine Vorträge oder Referate, in denen ein Student als „Experte“ seine Kenntnisse zu einem bestimmten Themenbereich an die anderen weitergibt.

Das erste Raster liefert Kriterien, die dem Lehrenden die Beobachtung der sprachlichen Mittel erleichtert, die der Lerner in seiner mündlichen Produktion verwendet (für den Studienbegleitenden Deutschunterricht aus der Grammatik-Übersicht in *Profile deutsch* (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/ Wertenschlag: 2002:154 ff adaptiert), das zweite greift aus den in Anhang 19 aufgelisteten Deskriptoren für die mündliche Produktion die Textsorte „Referat“ heraus und entwickelt aus der dort angegebenen Kann-Beschreibung eine Anzahl von detaillierten Bewertungskriterien: die daraus sich ergebende Bewertungsmatrix zeigt, wie die verschiedenen Dimensionen bestimmten Leistungsstufen zugeordnet werden.

18a Beobachtungsraster für Produktion mündlich

Beobachtungskriterien	Der Lerner verwendet:		
	A1/A2	B1	B2/C1
Spricht verständlich, in einfachen und vollständigen Sätzen, benutzt die gängigen Konjunktionen	<ul style="list-style-type: none"> ... und und auch oder aber, dass ... wenn ..., dann, damit, weil ... zuerst ..., dann ... und dann, deshalb/darum/deswegen 	<ul style="list-style-type: none"> entweder ...oder ..., denn nicht heute, sondern morgen ..., ob ... seit, um zu so ..., dass, obwohl, darum ..., deswegen + Inversion ..., trotzdem + Inversion 	<ul style="list-style-type: none"> nicht nur..., sondern auch... sowohl ... als auch zwar..., aber..., jedoch ... weder ... noch, während er, sobald, sofern, indem daher Dennoch, folglich dagegen ist ...
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt Subjunktionen			
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt Verbindungsadverbien			
Kann z.B. ein Produkt präsentieren, d.h. beschreiben, oder erklären, benutzt auch Vergleichssätze, Relativsätze und Partizipialstrukturen.	Der DVD-Player, den unsere Firma ...	Je früher manprogrammiert, desto schneller/besser....	Der von unserem Team entwickelte DVD-Player ...

Anhang 18b

Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen)

	C1/C2		B2		B1		A2	
	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Kann-Beschreibung
Vortragsform	freie Rede, entspricht der Textsorte, weitgehend manuskript-unabhängig	<i>Kann wie ein „Experte“ seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen.</i>	flüssiger Vortrag, aber manuskriptabhängig	<i>Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.</i>	durchgehend manuskriptabhängig	<i>Kann zu einem ihm vertrauten Thema Fachgebiet vortragen.</i>	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	<i>Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen</i>
Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	zwingend klarer Aufbau und Gliederung	<i>Kann verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden</i>	Aufbau und Gliederung gut, mit kleinen Mängeln	<i>Kann mit Hilfe einer klaren Gliederung in Form von Stichworten das gestellte Thema behandeln.</i>	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliederungsmängel	<i>Kann die Hauptpunkte in zusammenhängenden Äußerungen hinreichend erläutern.</i>	Gesichtspunkte unvollständig, wesentliche Aspekte fehlen	<i>Kann die Punkte seiner Gliederung, auch wenn sie unvollständig ist, einhalten.</i>
sachliche und sprachliche Richtigkeit	in der Darstellung und Analyse der Zusammenhänge überzeugend	<i>Kann klar, fließend und gut strukturiert sprechen, wobei er die Mittel zur Gliederung sowie inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.</i>	Fakten und Zusammenhänge ohne Fehler dargestellt	<i>Kann eine Reihe von Nachfragen aufgreifen und in seinem Fachgebiet komplexe Sachinformation austauschen.</i>	Fakten in Ordnung, aber keine Zusammenhänge	<i>Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wird</i>	Lücken in der Darstellung	<i>Kann Wörter, Wortgruppen oder einfache Sätze mit einfachen Konnektoren verknüpfen, wie „und“, „aber“, „weil“.</i>

eigene Aktivität	sehr gutes Hintergrundwissen, durch 3 beantwortete Kontrollfragen geprüft	<i>Kann die Standpunkte durch Unterpunkte, geeignete Beispiele und Begründungen stützen.</i>	deutliche eigene Aktivität, durch 2 beantwortete Kontrollfragen geprüft	Kann spontan vom vorbereiteten Text abweichen und von den Zuhörern aufgeworfene Fragen beantworten.	kaum eigenständige Aktivität erkennbar, eine Kontrollfrage beantwortet	<i>Kann nach einer Unterbrechung mit eigenen Worten zum nächsten Punkt übergehen.</i>	kein eigenständig erarbeitetes Hintergrundwissen feststellbar	<i>Kann beim Vortragen Strukturen und Satzmuster, die er auswendig gelernt hat, neu kombinieren und dadurch seine Ausdrucksmöglichkeiten erweitern.</i>
Veranschaulichung	überzeugend und ausgewogen; anschaulich durch Bilder, Folie, Schemata	<i>Kann seine Zuhörer dank des richtigen Einsatzes isualisierungstechniken und Körpersprache einbeziehen. Kann die Intonation variieren und die Betonung so einsetzen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.</i>	deutliches Bemühen um anschauliche Gestaltung	<i>Kann den Zuhörern z.B. mit Hilfe einer Grafik eine Aussage besser verdeutlichen.</i>	Vortrag plus evtl. nur ein weiteres Medium	<i>Kann sich bei seinem Referat stellenweise vom Text lösen und Sätze frei zu Ende führen.</i>	keine Veranschaulichung über den Vortrag hinaus	<i>Kann einzelne Sätze einer längeren Äußerung durch Pausen und Satzmelodie gliedern und unterschiedliche Sprechabsichten klar erkennbar machen.</i>

Anhang 19

Gütekriterien

Anhang 21 - Hilfen zur Erstellung von Lernfortschrittstests

1. Gütekriterien für Tests

Alle Arten von Tests, ob es sich nun um formelle Prüfungen oder Lernfortschrittstests handelt, sollten die Leistungen der Lernenden möglichst genau erfassen (inhaltliche Validität), möglichst zuverlässig messen (Reliabilität) und möglichst objektiv bewerten.

Inhaltliche Validität

Dieses Kriterium bedeutet, dass ein Test auch wirklich das prüft, was er prüfen soll. Die inhaltliche Validität wird durch einen sorgfältigen Abgleich der Prüfungsziele mit den Testaufgaben hergestellt. Wenn eine Testaufgabe zum Beispiel überprüfen soll, ob ein schriftlicher Text in seinen Hauptaussagen und Einzelheiten verstanden wird, dann müssen die Aufgaben zum Text sowohl das Globalverstehen wie auch das Detailverstehen testen. Wenn eine Testaufgabe hingegen überprüfen soll, ob die Lernenden einem Text gezielt bestimmte Informationen entnehmen können, müssen die Aufgaben das selektive Verstehen testen. Die Voraussetzung für inhaltlich valide Testaufgaben zu den rezeptiven Fertigkeiten ist somit eine genaue Definition der Prüfungsziele, die deutlich macht, welche Textsorten verstanden werden sollen und wie diese Texte verstanden werden sollen.

Reliabilität

Die Reliabilität betrifft die Messgenauigkeit der Testaufgaben. Ein Test sollte möglichst so präzise messen wie ein Metermaß, das auch bei mehrmaliger Messung des gleichen Gegenstandes immer die gleichen Maße ergibt. In Wirklichkeit verhält es sich aber bei Tests nicht ganz so, da bei der „Messung“ sprachlicher Leistungen auch noch andere Faktoren als die sprachliche Leistung an sich eine Rolle spielen. Eine häufige Quelle von Fehlern bei der „Messung“ liegt zum Beispiel in den Arbeitsanweisungen zu den Testaufgaben. Wenn diese zu kompliziert oder nicht präzise genug formuliert werden, lösen die Lernenden sie unterschiedlich, weil ihnen nicht klar ist, was genau sie tun sollen. Aufgaben, die unterschiedlich gelöst werden, können natürlich nicht zuverlässig messen.

Die Reliabilität wird durch statistische Verfahren berechnet, nachdem der Test mit einer großen Anzahl von Lernenden auf der entsprechenden Leistungsstufe erprobt wurde. Bei formellen Prüfungen sind solche Erprobungen und die anschließenden statistischen Analysen unabdingbar. Bei Lernfortschrittstests im Unterricht können solche Erprobungen natürlich nicht durchgeführt werden. Deshalb sollte man bei Lernfortschrittstest zumindest sorgfältig darauf achten, dass die Arbeitsanweisungen klar formuliert sind und die Testaufgaben eindeutig zu lösen sind, um einigermaßen sicher zu sein, dass der Test die Leistungen zuverlässig misst.

Objektivität

Bei formellen Prüfungen betrifft dieses Kriterium die Testdurchführung und bedeutet, dass alle Kandidaten unter den gleichen, vorher festgelegten Bedingungen geprüft werden. Es muss z.B. genau festgelegt werden, wie viel Zeit zum Lösen der Aufgaben zur Verfügung steht, welche Punkte für die Testaufgaben vergeben werden und ob Hilfsmittel, wie zum Beispiel ein Lexikon, verwendet werden können.

Zum anderen betrifft dieses Kriterium die Bewertung der Leistungen; dies gilt für formelle Prüfungen und Lernfortschrittstests. Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen können objektiv bewertet werden, indem man geschlossene Aufgabenformate verwendet, wie zum Beispiel Multiple-Choice. Schreiben und Sprechen hingegen können nicht objektiv bewertet werden, aber Bewertungsanleitungen können die Subjektivität der Bewertung erheblich reduzieren.

2. Aufgabentypen

Bei den Aufgabentypen unterscheidet man zwischen geschlossenen, halb-offenen und offenen Aufgaben. Offene Aufgaben sind die Aufgaben zum Schreiben und Sprechen, in denen die Lernenden zwar inhaltlich geleitet werden, aber frei sind in der Ausführung der Aufgabe. Bei halb-offenen Aufgaben müssen die Lernenden ein oder zwei Wörter, oder einen kurzen Satz schreiben. Diesen Aufgabentyp findet man häufig in Tests zum Hörverstehen. Und bei geschlossenen Aufgaben zur Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten müssen die Lernenden die richtige Lösung nur erkennen, aber selbst nichts schreiben.

Zu den geschlossenen Aufgabentypen gehören Multiple-Choice, Richtig / Falsch und Zuordnungsaufgaben. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, welche Verstehensstrategien man mit welchem Aufgabentyp testen kann und was man beim Entwerfen der Items¹ beachten sollte.

2.1 Multiple-Choice

Multiple-Choice Items eignen sich zur Überprüfung des Global- und des Detailverstehens schriftlicher oder mündlicher Texte. Ein Multiple-Choice Item enthält drei bis vier Wahlmöglichkeiten, von denen eine die richtige Lösung ist; die anderen sind die Distraktoren, d.h. die falschen Lösungen.

Ob man drei oder vier Wahlmöglichkeiten anbietet, hängt von der Fertigkeit und vom Niveau des Tests ab. Beim Hörverstehen werden im Allgemeinen drei Wahlmöglichkeiten angeboten, da viergliedrige Items eine zu hohe Gedächtnisleistung erfordern würden. Beim Leseverstehen bietet man häufig dreigliedrige Items für die Stufen A1 und A2 des Referenzrahmens an und viergliedrige Items für die Stufen ab B1.

Bei Multiple-Choice sollten die Items in ihrer Reihenfolge dem Textinhalt folgen, d.h. die Items zu Abschnitt 1 des Textes kommen zuerst, dann die zu Abschnitt 2, usw. Wenn in einem Test zum Leseverstehen die Items nicht dem Textverlauf folgen, müssen die Lernenden unnötig suchen und verlieren dadurch wertvolle Zeit; und beim Hörverstehen können die Items nur gelöst werden, wenn sie dem Textverlauf folgen.

Wenn man das Detailverstehen mit Multiple-Choice Items überprüfen möchte, sollte man darauf achten, dass die Items sich auf wichtige Einzelinhalte des Textes beziehen und nicht auf irrelevante Details. Um dies sicherzustellen, sollten im Text die wichtigen Einzelinformationen unterstrichen werden und die Items dann zu diesen Textstellen geschrieben werden.

Dr. Sibylle Bolten

Außerdem sollte man bei Multiple-Choice Items Folgendes beachten:

- Es sollte nur eine richtige Lösung pro Item geben und die Lösung sollte eindeutig sein.
- Die Distraktoren sollten zwar eindeutig falsch sein, aber trotzdem noch so plausibel, dass sie von schwächeren Lernenden gewählt werden.
- Der einleitende Satz (Stamm vom engl. stem) kann entweder als Frage formuliert sein oder als unvollständiger Satz, der durch die Wahlmöglichkeiten ergänzt wird. Wenn die Wahlmöglichkeiten einen einleitenden Satz ergänzen, müssen die Ergänzungen mit dem Stamm einen grammatisch korrekten und sinnvollen Satz bilden.
- Die Wahlmöglichkeiten sollen sich optisch ähnlich sehen. Es sollte vermieden werden, zwei oder drei von der Länge her ähnliche Wahlmöglichkeiten anzubieten und eine, die sich stark davon unterscheidet.
- Verneinungen sollten so weit wie möglich vermieden werden. Sollten sie sich nicht umgehen lassen, sollte man sie in den Stamm aufnehmen und fett drucken. Die Wahlmöglichkeiten sollten keine Verneinungen enthalten, da sie dort verwirren könnten oder übersehen werden könnten.
- Um die Leselast zu reduzieren, sollten Formulierungen, die sich in den Wahlmöglichkeiten wiederholen, dort herausgenommen und in den Stamm integriert werden.
- Gibt es mehrere Items zu einem Text, sollte jedes Item unabhängig sein von den anderen, d.h. die Lösung eines Items sollte nicht die Lösung der anderen Items beeinflussen.

¹ Als „Item“ bezeichnet man jede einzelne Testaufgabe, während mit „Aufgabe“ das Ganze bezeichnet wird, also zum Beispiel ein Lesetext mit 5 Multiple-Choice Items.

2.2 Richtig/Falsch

Bei diesem Aufgabentyp muss der Lernende entscheiden, ob die Aussage auf den Textinhalt zutrifft oder nicht. Richtig/Falsch Items können sowohl das Globalverstehen als auch das Detailverstehen oder das selektive Verstehen überprüfen, je nachdem auf welche Textstellen das Item sich bezieht. Auch hier müssen die Items nach dem Text stehen, da die Lernenden zuerst den Text lesen bzw. hören und dann die Items lösen sollen. Außerdem müssen auch hier die Items in ihrer Reihenfolge dem Textinhalt folgen.

Als Aufgabe zum Leseverstehen eignet sich dieser Typ allerdings nur für Tests auf niedrigem sprachlichem Niveau, also A1 oder A2, da man in einem Text, den man lesen kann, die richtige Lösung leicht findet. Richtig/Falsch Items sind deswegen geeigneter zur Überprüfung des Hörverstehens auf der Grundstufe. Aber Richtig/Falsch Items haben den Nachteil, dass die Ratewahrscheinlichkeit hoch ist – sie liegt bei 50%. Man sollte deshalb in Tests nicht nur diesen Aufgabentyp verwenden.

Für die Stufen ab B2 eignet sich eine Variante dieses Aufgabentyps, nämlich „Ja / Nein / Text sagt dazu nichts“. Der TestDaf z.B. verwendet diesen Aufgabentyp in einer der Aufgaben zum Leseverstehen (<http://www.testdaf.de>). Dieser Aufgabentyp kann allerdings nur beim Leseverstehen verwendet werden, da man den Text sehen muss, um zu entscheiden, ob etwas im Text steht oder nicht. Und er ist auch nicht leicht zu entwerfen, denn die Items, d.h. die Aussagen zum Text, die sich auf „Nein“ oder „Text sagt dazu nichts“ beziehen, müssen eindeutig zu lösen sein. Ist die Lösung „Text sagt dazu nichts“, darf der Text also wirklich nichts dazu sagen, denn sonst wäre die Lösung „Nein“. Trotzdem müssen die Aussagen, die sich auf die Lösung „Text sagt dazu nichts“ beziehen, so plausibel sein, dass der Text etwas dazu sagen könnte.

2.2 Zuordnung

Zu diesem Aufgabentyp gehört eine Reihe von unterschiedlichen Aufgabenformen. Allen gemeinsam ist, dass die Lernenden zwei passende Teile einander zuordnen müssen. In ihrer einfachsten Form bestehen Zuordnungen darin, die Kenntnis der grammatischen Strukturen zu überprüfen, indem Satzhälften aus einer Liste mit den richtigen Satzhälften aus einer anderen Liste verbunden werden müssen. Bei der Überprüfung des Lese- und Hörverstehens werden häufig Texte und Aussagen einander zugeordnet. Die Items können z.B. Aussagen über Personen und ihre Interessen sein und der Lernende muss für jede Person den passenden Text finden.

Als Textvorlage für Zuordnungsaufgaben dienen mehrere kürzere Texte. Mit dieser Aufgabe können unterschiedliche Verstehensstrategien getestet werden. Wenn ein Item so formuliert wird, dass es sich auf einen der Texte als Ganzes bezieht, testet man das Globalverstehen. Wird das Item hingegen so formuliert, dass der Lernende gezielt eine bestimmte Information in einem der Texte finden muss, testet man das selektive Verstehen. Beim Aufgabentyp „Überschriften kürzeren Texten zuordnen“ z.B. muss man die Texte nicht im Detail verstehen und man sucht auch nicht nach spezifischen Informationen. Dieser Aufgabentyp testet also das Globalverstehen. Beim Aufgabentyp „Personen mit bestimmten Interessen den passenden Texten zuordnen“ hingegen muss der Lernende die Texte zwar auch global verstehen, aber der Testfokus liegt auf dem Auffinden spezifischer Informationen.

Wenn man Zuordnungsaufgaben zum Leseverstehen entwickelt, stehen die Items vor den Texten. Die Lernenden lesen zuerst die Items und suchen dann in den Texten gezielt nach der Information, die sie benötigen, um das Item zu lösen. Und außerdem ist hier – im Gegensatz zu Multiple-Choice oder Richtig/Falsch - die Reihenfolge der Items beliebig.

Außerdem muss man bei diesem Aufgabentyp Folgendes beachten:

- die Zuordnung darf sich gegen Ende der Aufgabe nicht automatisch ergeben. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn man sechs Personen nennt, denen sechs Texte zugeordnet werden sollen, denn es gäbe dann immer weniger Wahlmöglichkeiten und das letzte Item ergäbe sich automatisch (es wäre der Text, der übrig bleibt, vorausgesetzt alle anderen Items wurden richtig gelöst). Man muss also entweder mehr Personen definieren, von denen einige als Distraktoren dienen, oder man muss mehr Texte vorgeben als man Personen definiert; in diesem Fall wären einige der Texte die Distraktoren.

Diese drei Aufgabentypen: Multiple-Choice, Richtig-Falsch und Zuordnung eignen sich zum Testen des Lese- und Hörverstehens, weil sie die beiden Fertigkeiten weitestgehend isoliert von der Fertigkeit „Schreiben“ überprüfen.

Anhang 20

Testverfahren und Aufgabentypen zur Überprüfung der rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen (HV) und Leseverstehen (LV)

Testverfahren (typische Aktivitäten)

- 1. Indizieren:** „Indizien“ für das Verstehen bestimmter Textelemente liefern, ohne eine sprachproduktive Eigenleistung zu erbringen
 - Markieren: Textteile (Buchstabe → Textpassage) unterstreichen o.ä. (LV)
 - Zitieren: mit Textzitate (Wort → Textpassage) antworten (HV, LV)
- 2. Reihen:** die richtige Reihenfolge der Informationen herstellen
 - Textsegmente in die richtige Reihenfolge bringen, z.B. Nummerieren (HV, LV)
 - Ordnen: verbale oder nonverbale Informationen (z.B. Bilder) nach Reihenfolge ihres Vorkommens im Text ordnen (HV, LV)
- 3. Zuordnen:** zusammengehörige Informationen- auch nonverbale- einander zuordnen
 - Überschriften, Zusammenfassungen o.ä. den entsprechenden Textabschnitten zuordnen (LV)
 - Bilder, Grafiken o.ä. den zugehörigen Textaussagen zuordnen (LV, HV)
- 4. Sortieren:** Informationen (hierarchisch) ordnen bzw. aussondern
 - Auflisten: Textinformationen nach vorgegebenen Kriterien in Listen, Tabellen o.ä. erfassen (HV, LV)
 - Rangfolge festlegen: Textinformationen gemäß ihrem Rang im Textzusammenhang sortieren (HV, LV)
 - Eliminieren: vorgegebene Informationen aussondern, z.B. durchstreichen, die im rezipierten Text nicht erhalten sind (HV, LV)
- 5. Reproduzieren:** Text wortgetreu wiedergeben
 - Diktat schreiben: Wort(gruppen)diktat, Ganztextdiktat, Lückendiktat (HV)
- 6. Antworten auswählen:** die richtige(n) unter mehreren vorgegebenen Antworten zum Text markieren, z.B. ankreuzen
 - Richtig-Falsch-Test, Ja-Nein-Test, Multiple-Choice-Test
- 7. Ergänzen:** einen Lückentext komplettieren
 - offen gelassene Stellen im rezipierten Text (LV) bzw. in Aussagen zum Text (LV, HV) füllen: Lückentest
 - Cloze-Verfahren: Cloze-Test, C-Test
- 8. Korrigieren:** einen fehlerhaften Text berichtigen
 - Korrekturtest: mit semantischen (falsche/unangemessene Begriffe) oder stilistischen Fehlern (Begriffe aus einer falschen/unangemessenen Stilschicht, Variiätät usw.) korrigieren (LV)
 - Cloze-elide-Test: nicht in den Text gehörende Wörter streichen (LV)
 - korrektiver Hörtest: die Unterschiede zwischen gehörter und gedruckter Textvariante markieren bzw. korrigieren (HV)

9. Umformen:

- 9.1. Textinformationen als nonverbale Zeichen darstellen
 - Zahlen, Maße, Zeitangaben, ... als Ziffern notieren (HV)
 - Diagramm, Skizze, Bild, ... zu einem Text erstellen (HV, LV)
- 9.2. Text(teile) in eine andere sprachliche Gestalt bringen
 - Umschreiben: Bedeutungen paraphrasieren, Synonyme finden
 - Textinfos stichwortartig oder in einer Übersicht, Liste, ... erfassen (HV, LV) „Spezialfall“ Übersetzen:
- 9.3. Text(teile) in die Muttersprache übertragen
 - Übersetzung (LV), Simultanübersetzung (HV)

10. Strukturieren: Textinformationen ordnen, komprimieren und pointieren

- Hauptgedanken/Gliederung des Textes notieren (LV, HV)
- (Zwischen-)Überschriften zum Text formulieren (LV, HV)

11. Produzieren: Rezeptionsergebnisse verbalisieren

- Antworten zum Text formulieren (LV, HV)
- eindeutige Kurzantworten, (stark) gelenkte Antworten, freie Antworten
- Zusammenfassen/Resümieren: den Textinhalt kurz darlegen (LV, HV)
- Analysieren/Interpretieren/Bewerten: Aussagen zu Inhalt, Form und Wirkung des rezipierten Textes treffen (LV, HV)

Wolf-Dieter Krause, Uta Sändig. Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Lang, 2002, S. 108-109.

Anhang 21

Beschreibung der TestDaF-Niveaustufen (TDN)

Die sogenannten Kann-Beschreibungen (Can-Do-Statements) orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat: 2001) und an den Stufen der ALTE (Association of Language Testers in Europe). Sie geben den Prüfungsteilnehmenden und auch Institutionen, denen Zeugnisse vorgelegt werden, international vergleichbare Informationen zum Sprachstand.

Leseverstehen

T Kann geschriebene Texte aus dem studienbezogenen Alltag sowie Texte zu fächerübergreifenden
D wissenschaftlichen Themen, die sprachlich und inhaltlich komplex strukturiert sind, in ihrem
N Gesamtzusammenhang und ihren Einzelheiten verstehen und diesen Texten auch implizite
5 Informationen entnehmen.

T Kann geschriebene Texte aus dem studienbezogenen Alltag sowie Texte zu fächerübergreifenden
D wissenschaftlichen Themen, deren Struktur sich an der Allgemesprache orientiert, in ihrem
N Gesamtzusammenhang und in ihren Einzelheiten verstehen.
4

T Kann geschriebene Texte aus dem studienbezogenen Alltag in ihrem Gesamtzusammenhang und in
D wesentlichen Einzelheiten verstehen; kann Texte zu fächerübergreifenden wissenschaftlichen Themen
N in Teilen verstehen.
3

Hörverstehen

T Kann gesprochene Texte aus dem studienbezogenen Alltag sowie Texte zu fächerübergreifenden
D wissenschaftlichen Themen, die sprachlich und inhaltlich komplex strukturiert sind, in ihrem
N Gesamtzusammenhang und ihren Einzelheiten verstehen.
5

T Kann gesprochene Texte aus dem studienbezogenen Alltag sowie Texte zu fächerübergreifenden
D wissenschaftlichen Themen, deren Struktur sich an der Allgemeinsprache orientiert, in ihren
N wesentlichen Aussagen verstehen.
4

T Kann gesprochene Texte aus dem studienbezogenen Alltag in ihrem Gesamtzusammenhang und in
D wesentlichen Einzelheiten verstehen; kann Texte zu fächerübergreifenden wissenschaftlichen Themen
N in Teilen verstehen.
3

Schriftlicher Ausdruck

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im
D fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a. Protokolle, Thesenpapiere) zusammenhängend
N und strukturiert sowie sprachlich angemessen und differenziert äußern.
5

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im
D fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a. Protokolle, Thesenpapiere) weitgehend
N zusammenhängend und strukturiert sowie weitgehend angemessen äußern; sprachliche Mängel
4 beeinträchtigen das Textverständnis nicht.

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Bericht für Stipendiengeber) weitgehend
D verständlich und zusammenhängend schriftlich äußern; kann sich im fächerübergreifenden
N wissenschaftlichen Kontext (u.a. Protokolle, Thesenpapiere) vereinfacht äußern, sprachliche und
3 strukturelle Mängel können das Textverständnis beeinträchtigen.

Mündlicher Ausdruck

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Immatrikulation, Anmeldung
D zur Lehrveranstaltung) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a.
N gesellschaftspolitische Diskussionen) situationsangemessen sowie klar und differenziert mündlich
5 äußern

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Immatrikulation, Anmeldung
D zur Lehrveranstaltung) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a.
N gesellschaftspolitische Diskussionen) weitgehend situationsangemessen mündlich äußern, sprachliche
4 Mängel beeinträchtigen die Kommunikation nicht

T Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Immatrikulation, Anmeldung zur
D Lehrveranstaltung) mündlich äußern, auch wenn das Verstehen durch sprachliche Mängel zum Teil
N verzögert wird; kann im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a. gesellschaftspolitische
3 Diskussionen) die kommunikative Absicht in Ansätzen realisieren.

Anhang 22

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Alle ESP- Fassungen der Mitgliedsländer des Europarats haben bestimmte gemeinsame Merkmale:

Der SPRACHENPASS

enthält persönliche Angaben, Raster zur Fremd- und Selbstbeurteilung, Übersichtstabellen und Angaben zu Diplomen und zu Sprachkontakten - Formularmodelle, Registerblätter, Verzeichnisse für Diplome, Zertifikate, Bescheinigungen, sonstige erworbene Abschlüsse, Zeugnisse, ihre Einstufung, Bestätigungen über Austauschprogramme, Praktika, Kurse, Sprachaufenthalte usw. Zu außerschulischen Sprachlernerfahrungen gehören auch kontinuierliche Briefkontakte und Teilnahme an Projekten.

Die SPRACHLERNBIOGRAFIE

als Geschichte des eigenen Sprachenlernens enthält auch Informationen über wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen, über besuchten Unterricht und besuchte Kurse, über eigene Ziele und Pläne beim Sprachenlernen, sowie Checklisten mit Selbsteinschätzungen zur Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen.

Das DOSSIER

ist eine Auswahl persönlicher Arbeiten, die anschaulich zeigen, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat. Es kann Zeugnisse, Bescheinigungen und Materialien enthalten, die der ganz persönlichen Illustration dienen und später auch eventuell ausgetauscht oder entfernt werden können.

Anhang 23

Europass



Europass-Lebenslauf

Hier Foto einfügen. Falls nicht relevant, Spalte bitte löschen (siehe Anleitung)

Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n)

Adresse(n)

Telefon

Fax

E-Mail

Staatsangehörigkeit

Geburtsdatum

Geschlecht

Gewünschte Beschäftigung /
Gewünschtes Berufsfeld

Berufserfahrung

Zeitraum

Beruf oder Funktion

Wichtigste Tätigkeiten und

Zuständigkeiten

Name und Adresse des Arbeitgebers

Tätigkeitsbereich oder Branche

Nachname(n) Vorname(n)

Straße, Hausnummer, Postleitzahl, Ort, Staat

(Falls nicht relevant, bitte löschen.

Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

Mit der am kürzesten zurückliegenden Berufserfahrung beginnen und für jeden relevanten Arbeitsplatz separate Eintragungen vornehmen. Falls nicht relevant, Zeile bitte löschen (siehe Anleitung)

Mobil: (Falls nicht relevant, bitte löschen.
Siehe Anleitung)

Schul- und Berufsbildung

Zeitraum Mit der am kürzesten zurückliegenden Maßnahme beginnen und für jeden abgeschlossenen Bildungs- und Ausbildungsgang separate Eintragungen vornehmen. Falls nicht relevant, Zeile bitte löschen (siehe Anleitung)

Bezeichnung der erworbenen Qualifikation
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung
Stufe der nationalen oder internationalen Klassifikation

(Falls nicht relevant, bitte löschen. Siehe Anleitung)

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache(n) **Muttersprache angeben** (falls zutreffend, weitere Muttersprache(n) angeben, siehe Anleitung)

Sonstige Sprache(n)
Selbstbeurteilung

Europäische Kompetenzstufe ()*

Sprache

Sprache

Verstehen				Sprechen				Schreiben	
Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen			
A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung
A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung

() Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*

Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Technische Fähigkeiten und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

IKT-Kenntnisse und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen Diesen Text durch eine Beschreibung der einschlägigen Kompetenzen ersetzen und angeben, wo diese erworben wurden. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Führerschein(e) Hier angeben, ob Sie einen Führerschein besitzen und wenn ja, für welche Fahrzeugklassen dieser gilt. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Zusätzliche Angaben Hier weitere Angaben machen, die relevant sein können, z. B. zu Kontaktpersonen, Referenzen usw. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)

Anlagen Gegebenenfalls Anlagen auflisten. Falls nicht relevant, Rubrik bitte löschen (siehe Anleitung)



PONUĐA GOETHE-INSTITUTA

KURSEVI NJEMAČKOG JEZIKA:

- EKSTENZIVNI
- INTENZIVNI
- KURSEVI ZA DJECU I MLADE
- SPECIJALNI KURSEVI
- KURS KONVERZACIJE
- KURS ZA PRAVNIKE
- PRIPREMNI KURS ZA ISPIT ZOP
- KURSEVI ZA FIRME
- INDIVIDUALNI KURSEVI
- DOPISNI KURSEVI

ISPITI:

- FIT IN DEUTSCH 1
- START DEUTSCH 1
- FIT IN DEUTSCH 2
- START DEUTSCH 2
- ZERTIFIKAT DEUTSCH
- GOETHE-ZERTIFIKAT B2
- GOETHE-ZERTIFIKAT C1
- ZENTRALE OBERSTUFENPRÜFUNG
- TESTDAF

Bentbaša 1a, 71000 Sarajevo,
Tel. 033 570 000, Fax 033 570 030
info@sarajevo.goethe.org
www.goethe.de/BiH

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.