

RAHMENCURRICULUM

**des studienbegleitenden
Deutschunterrichts an
tschechischen und slowakischen
Hochschulen und Universitäten**



**GOETHE INSTITUT
INTER NATIONS**

FRAUS

RAHMENCURRICULUM
DES STUDIENBEGLEITENDEN
DEUTSCHUNTERRICHTS AN TSCHECHISCHEN
UND SLOWAKISCHEN HOCHSCHULEN
UND UNIVERSITÄTEN

RÁMCOVÉ CURRICULUM
VÝUKY NĚMECKÉHO JAZYKA
NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH
A UNIVERZITÁCH V ČR A SR

Odborný poradce: Dr. Wolfgang Tönshoff, Univerzita Košnice

Poradce v oblasti profesního a odborného jazyka:
Dorothea Lévy-Hillerich, Nancy

Vedoucí projektu: Ulrich Spät, Praha/München

Vedoucí projektu Slovensko: Barbara Kölmel, Goethe-Institut Bratislava

Organizace projektu: Hanna Krogulska, Varšava

Autorský kolektiv:
* Bianca Beníšková-Schulze, Univerzita Pardubice, ČR
Mária Bujalková, Univerzita Komenského, Lékařská Fakulta, Martin, SR
* Libuše Drnková, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha, ČR
Mária Janíková, Univerzita Komenského, Bratislava, SR
Květoslava Klápšťová, Technická Univerzita, Liberec, ČR
* Barbara Kölmel, Goethe-Institut Bratislava, SR
Františka Kubičková, Univerzita Trnava, SR
Viera Kuželová, Slovenská technická Univerzita, Bratislava, SR
Zuzana Motěšická, Slovenská technická Univerzita, Bratislava, SR
Milada Odstrčilová, Zemědělská Univerzita, Praha, ČR
Naděžda Peřinová, Technická Univerzita, Ostrava, ČR
Lenka Podhorná, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR
Alena Rošková, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR
Eva Smerigová, Veterinární Univerzita, Košice, SR
Ludmila Trošoková, Slovenská zemědělská Univerzita, Nitra, SR
Irena Vlčková, Technická Univerzita, Liberec, ČR
* Jana Záhorcová, Slovenská technická Univerzita, Bratislava, SR
Mária Zavatčanová, Univerzita P. J. Šafárika, Košice, SR

Překlad: Jaroslava Burkertová, Libuše Drnková

* Redakční rada: Bianca Beníšková-Schulze, Libuše Drnková, Barbara Kölmel, Jana Záhorcová

Spolupráce: Birgit Schulze, lektorka Nadace Roberta Bosche

Projekt vznikl za podpory NADACE ROBERTA BOSCHE a GOETHOVA INSTITUTU



Zpracováno podle nových pravidel německého pravopisu platných od 1. srpna 1998.

Vydalo Nakladatelství Fraus, Goethova 8, 301 31 Plzeň

1. vydání

5 4 3 2 1
2006 2005 2004 2003 2002

(poslední čísla označují
pořadí a rok tisku)

Printed in the Czech Republic

© Goethe-Institut Prag, Praha 2000
© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2002

ISBN 80-7238-226-8

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
1.1 Begründung des Rahmencurriculums	5
1.2 Ziele des Rahmencurriculums	5
1.3 Die Zielgruppe	5
1.4 Rahmenbedingungen	6
1.5 Erprobungsphase	6
1.6 Autorenkreis	6
2. PRINZIPIEN	7
2.1 Kommunikations- und Handlungsorientierung	7
2.2 Lernerorientierung	7
2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte	7
2.4 Fach- und Berufsbezogenheit	7
2.5 Entfaltung von Lernerautonomie	8
3. ZIELE UND AUFGABEN	9
3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten	9
3.2 Kenntnisse und Wissen	10
3.3 Sozialkompetentes Handeln	10
4. INHALTE	11
4.1 Themenbereiche und Textsorten	11
4.2 Wissen über Sprache und Kommunikation	11
4.3 Lernstrategien und Arbeitstechniken	12
5. METHODEN	13
5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze	13
5.2 Unterrichtsplanung	14
5.3 Unterrichtsmethodische Verfahren	15
6. LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG	21
6.1 Grundsätze der Leistungsmessung	21
6.2 Formen der Leistungsmessung	21
6.3 Bewertungskriterien	23
Tschechische / Slowakische Übersetzung	25
ANHÄNGE	
Anhang 1 Lerntypen	45
Anhang 2 Schlüsselqualifikationen	47
Anhang 3 Themenvernetzung	49
Anhang 4 Textsortenliste	53
Anhang 5 Fachstilspezifische grammatische Strukturen und fachstil-spezifische Wortbildungsformen	55
Anhang 6 Lernstrategien	56
Anhang 7 Sozialformen	58
Anhang 8 Planungsskizze, Unterrichtsbeobachtung	59
Anhang 9 Lesetechniken	63
Anhang 10 Begriffsleitern und Begriffsreihen	66
Anhang 11 Referenzliste von Grammatiken	67
Anhang 12 Projektarbeit	68
Anhang 13 Internetadressen	73
Anhang 14 Organizer	74
Anhang 15 Flussdiagramm	75
Anhang 16 Diskursketten	78
AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE	79
LEHRWERKE-AUSWAHL	80

1. EINLEITUNG

1.1 Begründung des Rahmencurriculums

Mit dem Zusammenwachsen Europas steigt der Bedarf an Kommunikation und Kooperation zwischen Staaten und Menschen mit unterschiedlicher Sprache und unterschiedlicher kultureller Tradition. Die intensivierten internationalen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Verflechtungen sowie gemeinsame Mobilitätsprogramme verlangen einen Fremdsprachenunterricht, der diesen Bedingungen Rechnung trägt. Im Vordergrund stehen dabei die Sprache als Mittel zur allgemeinen sowie fachlichen Verständigung und die wachsenden Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse in der beruflichen Praxis.

Die Nähe des deutschsprachigen Raumes trägt dazu bei, dass Deutsch eine der wichtigsten Kontakt- und Verkehrssprachen ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer hohen fremdsprachlichen Kompetenz, die den wissenschaftlichen, beruflichen und individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Motivationssteigerung seitens der Deutschlernenden verlangt eine Neugestaltung des Deutschunterrichts auf allen Ausbildungsstufen.

1.2 Ziele des Rahmencurriculums

Das Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht setzt sich zum Ziel, die Lehr- und Lernprozesse neu zu gestalten und die in den nichtphilologischen Disziplinen erreichten Deutschkenntnisse an den Hochschulen eines Landes in gewissem Umfang vergleichbar zu machen.

Der studienbegleitende Deutschunterricht an den Hochschulen muss hochschulspezifisch und hochschuladäquat gestaltet werden, um den Anforderungen der verschiedenen Fachrichtungen der jeweiligen Hochschulen zu entsprechen. Dieses Rahmencurriculum soll außerdem zu einer hochschulübergreifenden Vereinheitlichung der Bewertungskriterien von Deutschkenntnissen führen.

1.3 Die Zielgruppe

1.3.1 Ausgangsniveau

Die Studierenden sollten zu Beginn des Deutschunterrichts an der Hochschule über einen Grundwortschatz, die wichtigsten grammatischen Strukturen und über kommunikative Fertigkeiten verfügen sowie darüber hinaus eigene soziokulturelle Kenntnisse und Einsichten in die deutschsprachige Welt sowie ihre (Fremdsprachen-) Lernerfahrungen bewusst verarbeitet haben. Erwartet wird außerdem ein Grundverständnis der Sprache als System und als Mittel des sozialen Handelns. Die Zielgruppe bilden Studierende der Hochschulen und Universitäten nichtphilologischer Fachrichtungen / Disziplinen / Studienbereiche in den Anfangsseminaren (sinnvollerweise ab dem 2. Semester). Ein Großteil der Studierenden hat Deutschunterricht im Umfang von etwa 400 Unterrichtseinheiten an Gymnasien, Handelsakademien und Fachmittelschulen absolviert, was etwa dem Niveau des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (ZD)* entspricht.

Den Studierenden, deren Deutschkenntnisse dieses Niveau nicht erreichen, sollte empfohlen werden, diese privat oder in Kursen (Vorbereitungs-, Sommer-, Brücken-, Auffrischungskursen) zu erwerben, die von den Universitäten selbst oder von anderen Institutionen angeboten werden können.

1.3.2 Abschlussniveau

Im Vergleich zu einem rein allgemeinsprachlich ausgerichteten Deutschunterricht an der Mittelschule sollten die Absolventen des studienbegleitenden Deutschunterrichts in der Lage sein, sich vor allem in fach- und berufsbezogenen Situationen inhaltlich differenziert und kommunikativ angemessen zu äußern. Das vermittelte methodische Wissen sollte sie in die Lage versetzen, selbständig zu studieren und die Fremdsprache ein Leben lang weiter zu lernen.

Das Rahmencurriculum geht davon aus, dass der studienbegleitende Deutschunterricht mit einer Abschlussprüfung endet, die sich in ihren Anforderungen an der international vergleichbarer *Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP)* orientiert. Die Abschlussprüfung verlangt darüber hinaus, dass die Absolventen Fachinhalte erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren wiedergeben können sowie dass sie über bestimmte berufsübergreifende Kernkompetenzen wie Gesprächs-, Moderations- und Präsentationstechniken verfügen.

1.4 Rahmenbedingungen

Das Rahmencurriculum versteht sich als Grundlage für die Unterrichtsplanung und -gestaltung des studienbegleitenden Deutschunterrichts, die von jedem Lehrstuhl für Fremdsprachen an der jeweiligen Universität entsprechend ihrer jeweiligen Situation vorzunehmen sind.

Es ist empfehlenswert, den fachbezogenen Deutschunterricht erst ab dem zweiten Semester einzuführen, nachdem die Studierenden ein gewisses Fachwissen erworben haben.

Um die Ziele dieses Rahmencurriculums zu erreichen, ist es sinnvoll, den Stundenumfang des Deutschunterrichts auf mindestens 60 Doppelstunden festzulegen, d.h. 120 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten. Anzustreben sind dabei 3 – 4 Wochenstunden, um die gestellten Lernziele optimal realisieren zu können.

Dieser sehr knapp bemessene Zeitrahmen erfordert zugleich einen hohen Anteil an individueller Lernarbeit.

1.5 Erprobungsphase

Das Rahmencurriculum wurde in einem Modellversuch an verschiedenen tschechischen und slowakischen Hochschulen erprobt. Die Ergebnisse wurden evaluiert und sind in die vorliegende Fassung des Rahmencurriculums eingeflossen.

1.6 Autorenkreis

Das Curriculum wurde von einer Gruppe von Hochschullehrkräften aus 15 tschechischen und slowakischen Universitäten erstellt. Unterstützung fand der Autorenkreis beim *Goethe-Institut* und bei der *Robert Bosch Stiftung*.

Der Autorenkreis will mit dieser zweisprachigen Ausgabe des Rahmencurriculums die Ergebnisse der gemeinsamen Überlegungen und Erörterungen zusammenfassen und sie anderen Hochschulkollegen, die an einer Weiterentwicklung im Bereich des Deutschunterrichts interessiert sind, als Hinweise und als Argumentationshilfe zur Verfügung stellen. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die Bemühungen um einen motivierenden, lernerorientierten, kommunikativen und interkulturellen Deutschunterricht an den tschechischen und slowakischen Hochschulen voranzutreiben.

2. PRINZIPIEN

Prinzipien als didaktisch-methodische und pädagogische Grundsätze für den Unterricht prägen die Ziele und Aufgaben des studienbegleitenden Deutschunterrichts, seine Inhalte und Methoden sowie die Leistungsmessung und -bewertung. Auf Grund der Besonderheiten des Hochschulstudiums liegt der Schwerpunkt des studienbegleitenden Deutschunterrichts auf folgenden Prinzipien:

- Kommunikations- und Handlungsorientierung
- Lernerorientierung
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
- Fach- und Berufsbezogenheit
- Entfaltung von Lernerautonomie

2.1 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 zu können und auftretende Kommunikationsprobleme zu lösen. In einem kommunikations- und handlungsorientierten Deutschunterricht hat die Grammatik primär dienende Funktion und wird deshalb in für die Studierenden relevanten Kommunikationszusammenhängen vermittelt und gefestigt.

2.2 Lernerorientierung

Das Prinzip der Lernerorientierung bedeutet zum einen, dass wegen der Existenz unterschiedlicher Lerntypen in jeder Lernergruppe der Unterricht so offen und methodisch vielfältig gestaltet werden sollte, dass möglichst alle Lerntypen angesprochen werden (vgl. Anhang 1). Zum anderen sollten die Lernziele und Unterrichtsinhalte (Themen, Fertigkeiten, sprachliche Mittel) auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet sein. Die Studierenden sollten außerdem Gelegenheit erhalten, sich entsprechend ihren Möglichkeiten an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen.

Damit wird auch die Lehrerrolle erweitert: Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nicht nur darin, dass sie kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Kenntnisse vermittelt und den Lernerfolg überprüft, sondern auch darin, dass sie Lernstrategien anbietet und als Partner auftritt, der beim Lernen berät und hilft.

2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

Die interkulturellen Aspekte von „Landeskunde“ sind Ausgangspunkte für ein aktives, kontrastives und kritisches Umgehen mit den entsprechenden „deutschen“ Themen im DaF-Unterricht. „Landeskunde“ bedeutet keineswegs nur die Vermittlung von Fakten und Daten, sondern ist als integrierter Bestandteil des DaF-Unterrichts auch ein Versuch, die fremde (wie auch die eigene) Kultur besser zu verstehen, sich in ihr zurecht zu finden und Stereotypen zu relativieren bzw. abzubauen.

2.4 Fach- und Berufsbezogenheit

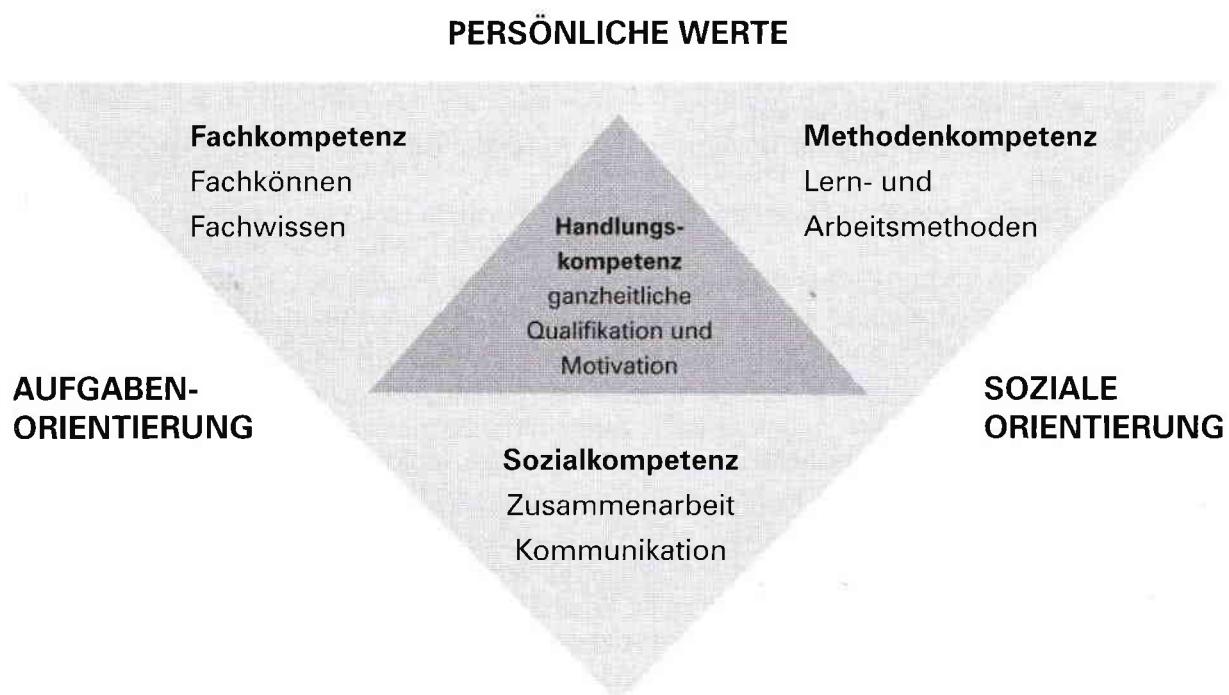
Parallel zum Lernfortschritt sollte der Anteil an fachspezifischen Themen und Texten wachsen. Die Studierenden sollten während des studienbegleitenden Deutschunterrichts Schlüsselqualifikationen erwerben, um z.B. später im Beruf und bei einem Auslandsaufenthalt ihre Gedanken, Projekte, Vorschläge, Pläne etc. sinnvoll, verständlich, überzeugend und effektiv präsentieren zu können (vgl. Anhang 2).

In Gruppen, in denen sich Studierende verschiedener Fachrichtungen befinden, sollte sich der Unterricht vor allem auf solche Inhalte beziehen, die für alle in der Gruppe vertretenen Teilnehmer relevant sind.

2.5 Entfaltung von Lernerautonomie

Im Rahmen eines autonomiefördernden Deutschunterrichts wird den Studierenden Gelegenheit gegeben, sich individuell optimale Lernstrategien für einen lebenslangen Lernprozess anzueignen. Die Studierenden sollten sich der Transfermöglichkeit von Lernstrategien bewusst werden (Ökonomisierung des Lernens), um das Gelernte auf neue Aufgabenstellungen im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts und des ganzen Studiums sowie später im beruflichen Leben flexibel übertragen zu können.

3. ZIELE UND AUFGABEN



Die im studienbegleitenden Deutschunterricht anzustrebende **Handlungskompetenz** – als übergreifendes Lehr- und Lernziel – ist in ihren sich durchdringenden Teilbereichen als **Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz** des Lernenden zu verstehen. Der Lernende muss über vielfältige Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien sowie über soziale Einstellungen und Haltungen verfügen, um fach- und berufsbezogen angemessen in der Fremdsprache handeln zu können.

3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten

Das zentrale Ziel des studienbegleitenden Deutschunterrichts ist die Entwicklung der fachbezogenen kommunikativen Tätigkeiten und der Erwerb der entsprechenden (allgemeinsprachlichen und fachtypischen) Redemittel. Die Sprache ist dabei nicht isoliert zu vermitteln, sondern als Teil des beruflichen und interkulturellen Handlungskontextes. Im studienbegleitenden Deutschunterricht werden die fachbezogenen Inhalte von den Studierenden erschlossen (Lese- und Hörverstehen), verarbeitet und in schriftlicher oder mündlicher Form wiedergegeben (Schreiben, Sprechen). Dabei sollten unter anderem folgende Kommunikationsverfahren trainiert werden: benennen, definieren, beschreiben, erklären, berichten, vergleichen, begründen, beurteilen, interpretieren, klassifizieren, exemplifizieren, präzisieren, komplettieren, zitieren.

Der Umgang mit fremdsprachlichen Texten erfordert die Entwicklung von vielfältigen Tätigkeiten des Verstehens, Erschließens und Produzierens von Texten und Fachtexten in geschriebener und gesprochener Form. Im Einzelnen sollten die Studierenden u.a.:

- mit verschiedenen Textsorten vertraut sein und ihre jeweiligen Textbaupläne und Funktionen erkennen
- verschiedene Lesestile beherrschen und entsprechend der Textsorte anwenden

- den Sinnzusammenhang umfangreicherer und grammatisch wie lexikalisch schwieriger, auch authentischer Texte mit abstrakten oder fachlichen Inhalten erfassen
- Strategien zur Produktion von verschiedenen Textsorten anwenden
- reproduktive Formen des Schreibens (Notizen, Zusammenfassungen, Kurzfassungen, Exzerpte etc.) anfertigen
- fach- und berufsbezogene Textsorten (wie Referate, Berichte, Vorträge etc.) selbst erstellen
- spracharme Textsorten (Tabellen, Diagramme, Formeln usw.) versprachlichen können

Da das Lernen im beruflichen Kontext ein lebenslanger Prozess ist, sollten sich die Studierenden Lernstrategien aneignen, die den Spracherwerb stützen und beschleunigen. Im studienbegleitenden Deutschunterricht sollten diese Strategien deswegen systematisch trainiert werden (vgl. 5.3.7).

3.2 Kenntnisse und Wissen

Die im studienbegleitenden Deutschunterricht relevanten Kenntnisse und Wissensbereiche umfassen zum einen Wissen über die Fremdsprache und ihr Funktionieren (z.B. morphologisches, lexikalisches und syntaktisches Wissen, Wissen über Kommunikation und Mitteilungsabsichten). Zum anderen ist Wissen über das studierte Fach einschlägig, d.h. Wissen über fachspezifische Fakten, Prozesse, Methoden, Zusammenhänge etc. Eine besondere Stellung nimmt schließlich das Wissen über das Zielsprachenland und seine Kultur (Einstellungen, Werte, Traditionen) ein, das für das Andersartige in der fremden Kultur sensibilisiert.

3.3 Sozialkompetentes Handeln

Der Unterricht sollte zur Entwicklung der Persönlichkeit des Studierenden und zu seiner Emanzipation beitragen. Er soll ihm neue Formen der Selbstverwirklichung und eine neue berufliche Orientierung eröffnen wie auch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Der studienbegleitende Deutschunterricht muss Verhaltensweisen fördern, die zu eigenverantwortlichem und kooperativem Handeln führen. Die in dieser Hinsicht zu vermittelnden Handlungskompetenzen sind für das Ausüben eines jeden Berufs von größter Bedeutung, z.B.:

- Aufgaben erkennen
- Arbeit planen
- Entscheidungen treffen
- Kritik üben
- Arbeitsergebnisse vorstellen / kommentieren / auswerten
- selbstständig, initiativ und kreativ arbeiten
- teamfähig sein

Der Unterricht soll die Handlungsfähigkeit über den eigenen Sprachraum hinaus zur interkulturellen Kommunikation ausweiten. Das bedeutet:

- eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten
- das Fördern von positiven Haltungen und Einstellungen zu Fremden und damit das Abbauen von Vorurteilen und Klischees
- der Studierende sollte eine offene und zugleich kritische Haltung gegenüber dem Zielsprachenland gewinnen und darüber hinaus zu international verantwortlichem Handeln motiviert werden

4. INHALTE

Die Inhalte werden von den Prinzipien und Zielen des studienbegleitenden Deutschunterrichts bestimmt. Hauptziel ist der Erwerb von fremdsprachlicher Handlungskompetenz, die im Rahmen von verschiedenen Themen und Themenbereichen entwickelt bzw. weiterentwickelt wird. Die Auswahl dieser Themen und Themenbereiche ist von der jeweiligen Zielgruppe bzw. Fachrichtung abhängig.

4.1 Themenbereiche und Textsorten

Die Behandlung von Themen und Themenaspekten unter landeskundlicher Fragestellung kann nicht auf Vollständigkeit abzielen, sondern muss sich auf exemplarische Einblicke und Einsichten mit besonderer Rücksicht auf zukünftige Berufsfelder beschränken. Eine nicht isolierte, sondern in den Unterricht integrierte Landeskundevermittlung ermöglicht Vergleiche mit den entsprechenden Gegebenheiten, Einstellungen, Werten und Normen im eigenen Land sowie Schlussfolgerungen für die eigene Situation und das eigene Verhalten. Die Erschließung und Aufbereitung von Themenbereichen erfolgt sinnvollerweise in Form von Themenvernetzungen (vgl. auch Anhang 3). Es wird von einem Thema ausgegangen, dieses wird je nach dem Interesse der Studierenden und der Lehrkraft in verschiedenen Richtungen erweitert. Das Netz wird offen gehalten, um den Zugang auch zu anderen Themen zu ermöglichen.

Fachübergreifende Themen (z.B. Studium, Umwelt) eignen sich u.a. als Einstieg in den studienbegleitenden Deutschunterricht. Auch allgemeine Themen können fachspezifisch behandelt werden (z.B. Wohnen aus der Sicht der Soziologie, Architektur, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie).

Es ist anzustreben, die Studierenden mit einer Vielfalt authentischer Texte vertraut zu machen, damit sie die verschiedenen Textsorten und ihre stilistischen Merkmale erkennen und unterscheiden können (vgl. auch Anhang 4).

Dabei spielen fach- und berufsorientierte authentische Texte, die den aktuellen Stand der Wissenschaft und die Berufsrealität reflektieren, eine besondere Rolle.

4.2 Wissen über Sprache und Kommunikation

Um ihre kommunikativen Absichten sach- und situationsgerecht in sprachliches Handeln umzusetzen, aktivieren die Studierenden vor dem Hintergrund ihres erworbenen Wissens ihre kommunikativen Fertigkeiten und wählen dazu die entsprechenden sprachlichen Mittel.

Im Vordergrund stehen dabei fachstilspezifische bzw. fachstiltypische grammatische Strukturen, deren möglichst automatisierte sowohl passive als auch aktive Benutzung angestrebt wird. Die Grammatik hat eine dienende Funktion und soll vorwiegend in kommunikativen Situationen geübt werden. Besondere Aufmerksamkeit wird auch der fachstilbezogenen Wortbildung gewidmet. Aktuelle Entwicklungstendenzen im Fachwortschatz werden berücksichtigt (vgl. auch Anhang 5). Aussprache, Intonation und Phonetik werden in der Regel nicht eigens thematisiert, sondern (meistens bei der Textarbeit) mit behandelt.

Auch Wissen über das Funktionieren sprachlicher Kommunikation hilft beim Aufbau der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Dieses Wissen ist z.T. universell, z.T. kulturspezifisch, was den Studierenden bewusst gemacht werden sollte (z.B. Höflichkeit bei der Realisierung von Sprechakten, Regeln zum Sprecherwechsel).

4.3 Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die heutige Zeit stellt immer höhere Ansprüche an die Selbstverantwortung der Lerner für ihre Studienerfolge. Lernstrategien stützen den fremdsprachigen Lernprozess und werden zu seinem festen Bestandteil. Die begrenzte Zahl der Unterrichtsstunden stellt die Wichtigkeit der Selbstlernarbeit der Studierenden sowie des lernerorientierten Unterrichts in den Vordergrund (vgl. 1.4 und auch Anhang 6).

Im fachbezogenen Unterricht sollten von den Studierenden u.a. folgende Lern- und Arbeitsstrategien systematisch trainiert werden:

- Strategien zur Aufnahme, Speicherung und Weitergabe von Informationen
- Verstehens- und Wortschatzstrategien
- Notizen anfertigen
- Exzerpieren
- Zusammenfassen
- Protokollieren
- Visualisieren
- Benutzung von Nachschlagewerken und Wörterbüchern
- Rollen übernehmen, freie und kontrollierte Dialoge führen
- Vorträge, Referate, Diskussionen abhalten

5. METHODEN

5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze

5.1.1 Bewusstmachendes Lernen

Der kognitive Entwicklungsstand und der Umfang der Lernerfahrungen der Studierenden ermöglichen den Einsatz unterrichtsmethodischer Verfahren, die den Lernweg verkürzen und verbessern. Bei der Bewusstmachung werden Verfahren des gelenkten Entdeckens eingesetzt, um die Studierenden zum selbständigen Erkennen sprachlicher Phänomene zu führen. Dabei kann z.B. auch an positive Problemlösungserfahrungen angeknüpft werden, die die Lerner beim Aneignen und beim Gebrauch einer anderen Fremdsprache als lernstützend empfunden haben.

5.1.2 Bildung fester Sprachgewohnheiten

Komplementär zum bewusstmachenden Umgang mit sprachlichen Phänomenen werden durch den Einsatz von Sprachfestigungsverfahren bei den Studierenden feste Sprachgewohnheiten gebildet, die zur Kommunikationssicherheit führen. Die Studierenden werden in die Lage versetzt, sich zunehmend auf den Inhalt ihrer Äußerungen und nicht nur auf deren sprachlich angemessene Realisierung zu konzentrieren.

5.1.3 Autonomes Lernen, Lernstrategien

Ein autonomiefördernder Deutschunterricht beinhaltet nicht zuletzt eine Veränderung der Rollen der Lerner und Lehrkräfte. Der Lernende wird zum Partner des Fremdsprachenlehrers, wobei sie zusammen den Unterricht planen, Materialien suchen und die entsprechenden Sozial- und Arbeitsformen wählen. Der Lehrer ist eher Aufbereiter von Lernsituationen, Ratgeber, Lernhelfer und Moderator. Er bemüht sich, verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen (vgl. auch Anhang 1) und hilft den Studierenden, die individuell optimalen Lernstrategien zu finden und bewusst anzuwenden. Dementsprechend sollten die Studierenden schrittweise lernen, einzelne Entscheidungen zum Lernprozess selbst zu treffen. Die Kernkomponente eines autonomiefördernden Deutschunterrichts besteht in einem bewusstmachenden Training von Lernstrategien. Die Studierenden werden durch die Lehrkraft mit verschiedenen Lernstrategien vertraut gemacht. Durch praktische Anwendung und Erfahrungsaustausch gewinnen sie Einsichten in ihr eigenes Lernverhalten (zur methodischen Gestaltung vgl. 5.3.7).

5.1.4 Einsatz der Muttersprache

Der studienbegleitende Deutschunterricht erfolgt in der Regel in der Zielsprache. Die Muttersprache wird dann eingesetzt, wenn sie den Lernprozess fördert oder zu einem schnelleren Lernfortschritt führt, d.h. u.a.:

- bei der Bedeutungserschließung nicht eindeutiger Wörter bzw. Fachbegriffe
- beim kontrastiven Vergleich der sprachlichen Regularitäten in der Ziel- und der Muttersprache
- beim Bewusstmachen von Interferenzfehlern
- bei der Verständniskontrolle und -sicherung
- bei der Thematisierung von Lernstrategien und Arbeitstechniken

5.1.5 Sozial- und Arbeitsformen

Im studienbegleitenden Deutschunterricht sind grundsätzlich alle bekannten **Sozialformen** anwendbar, die sinnvoll aufeinander bezogen sein und sich gegenseitig ergänzen sollten.

Einzelarbeit ist überall dort angebracht, wo der Studierende in Selbstverantwortung fremdsprachliche Aufgabenstellungen löst, z.B. bei der Anwendung von Lesestrategien.

Partnerarbeit eignet sich für die gemeinsame Texterschließung oder zur Vorbereitung von Dialogen. Sowohl Partner- als auch **Gruppenarbeit** eignen sich besonders zur Förderung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Jeder Lerntyp bekommt dabei die Chance, seine individuellen Fähigkeiten einzubringen. Außerdem lernen die Studierenden bei der Partner- und Gruppenarbeit, sich durchzusetzen oder zurückzuziehen, mit Kritik, Lob und eventuell auch Hemmungen umzugehen.

Die Arbeit im Plenum erfolgt meistens als **Lehrvortrag**, als **Lehrgespräch** oder als **Rundgespräch (Diskussion)**. Beim Lehrvortrag geht es um die Weitergabe der Informationen durch den Lehrer, wobei er unterstützend verschiedene Medien einsetzen kann. Beim Lehrgespräch wird der Unterricht vom Lehrer durch Techniken des Fragens gesteuert. Das **Rundgespräch (Diskussion)** wird verwendet, wenn sich Lernende frei über Erfahrungen, Auffassungen oder Arbeitsergebnisse austauschen. Der Lehrende oder ein Student moderiert das Gespräch und greift z.B. bei mangelnder Aktivierung ein (vgl. auch Anhang 7).

5.1.6 Umgang mit Fehlern

Fehler sind notwendige Übergangserscheinungen eines jeden Spracherwerbsprozesses. Ein ständiges und unterbrechendes Korrigieren in inhaltsbezogenen Unterrichtsphasen kann die angestrebte kommunikative und soziale Handlungsfähigkeit stören. In solchen Phasen sollten Äußerungen der Studierenden vielmehr zunächst inhaltlich aufgegriffen werden. Häufig ist es allenfalls sinnvoll, den Beitrag des Lerners in korrigierter Form zu wiederholen oder aufzugreifen (implizite Korrektur). Wiederholt auftretende Fehler können – festgehalten durch die Lehrkraft – analysiert werden und als Übungsausschuss dienen. Im Gegensatz dazu ist die unmittelbare Fehlerkorrektur in sprachbezogenen Unterrichtsphasen (z.B. bei Übungen zur Wortschatz- und Grammatikfestigung) in der Regel sinnvoll.

Eines der Hauptanliegen eines autonomiefördernden Deutschunterrichts an der Hochschule ist es auch, dass die Studierenden Gelegenheit bekommen, die grammatischen, lexikalischen und auch interkulturellen Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren. Die Fehler beim schriftlichen Ausdruck werden z.B. nicht nur unterstrichen, sondern auch analysiert. Ein solches Bewusstmachen von Fehlern kann zur Steigerung der Selbstkorrekturfähigkeit beitragen.

5.2 Unterrichtsplanung

Im studienbegleitenden Deutschunterricht wirken die Studierenden an der Unterrichtsplanung mit, indem sie

- mit dem Lehrer an der Themenauswahl teilnehmen
- themenorientierte Leitfragen und Vernetzungen entwickeln
- sich an der Beschaffung von relevanten Materialien beteiligen
- sich in Kooperation mit dem Lehrer auf Arbeits- und Präsentationsformen verständigen

Es lassen sich langfristige, kurzfristige, unterrichtseinheitsbezogene und projektbezogene Unterrichtsplanungen unterscheiden.

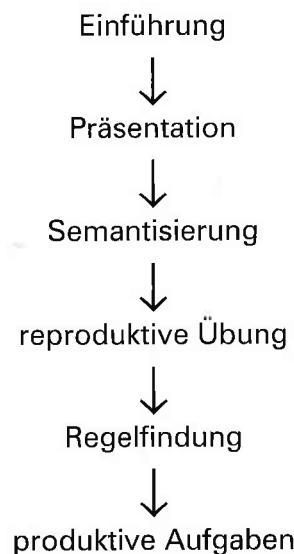
Bei der **langfristigen Planung** (4 – 5 Semester) werden vor allem die Handlungskompetenzen des berufsorientierten Deutschunterrichts festgelegt, die im Unterricht der

jeweiligen Zielgruppe zu trainieren sind (vgl. auch 3.: Ziele und Aufgaben). Die langfristige Planung ist im Sinne einer curricularen Vorbereitung auf die Abschlussprüfung des studienbegleitenden Deutschunterrichts zu verstehen.

Bei der kurzfristigen Planung (ein Semester) werden die einzelnen Themenbereiche behandelt. Diese Themenbereiche werden von den Lehrern in den Planungsskizzen ausführlich methodisch bearbeitet (vgl. auch Anhang 8).

Die einzelnen Unterrichtseinheiten können mit dem Aspekt eines Teilthemas (z.B. „Umweltfreundliche Baustoffe“ beim Thema „Umwelt“) geplant werden.

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit kann das folgende Phasenmodell als Planungshilfe dienen:



Es ist wichtig, dass auch berufs- und fachorientierte Arbeitsformen wie Projektarbeit 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 Präsentationen zeitlich in den Unterricht eingeplant werden (vgl. auch 5.3.5).

5.3 Unterrichtsmethodische Verfahren

Die einzelnen unterrichtsmethodischen Verfahren sollten so eingesetzt werden, dass sie mehrkanaliges und ganzheitliches Lernen in einem motivationsfördernden Lernklima ermöglichen. Damit werden günstige Bedingungen dafür geschaffen, dass möglichst alle Lerntypen vom Unterricht profitieren und die Selbständigkeit der Studierenden gefördert wird.

5.3.1 Förderung der kommunikativen Fertigkeiten

Die kommunikativen Fertigkeiten werden systematisch weiter entwickelt. Analog zu ihrer Verflechtung in realen Kommunikationssituationen (z.B. sind die Bereiche Hörverstehen, Sprechen und Schreiben betroffen, wenn eine telefonische Nachricht weitergegeben wird) werden sie auch im Unterricht in aller Regel in integrierter Form, d.h. nicht

isoliert voneinander geübt. Geschult werden real benötigte Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus gehörten und gelesenen Texten sowie Fertigkeiten zum Sprechen und Schreiben.

Die **Hörverstehenskompetenz** wird durch die gezielte Entwicklung von Hörverständnisstrategien ausgebaut. Diese sollen den Studierenden ermöglichen, auf der Grundlage des Kontextes und ihres sprachlichen und fachlichen Wissens auch zunächst nur halb oder nicht Verstandenes zu erschließen. Die Häufigkeit und Art der Übungsaufgaben hängt jeweils davon ab, ob Globalverstehen, Detailverstehen oder selektives Verstehen angestrebt wird.

Zur Entwicklung der **Leseverstehenskompetenz** müssen sinnvolle Lesesituationen geschaffen werden, in denen unterschiedliche Lesetechniken, geeignete Textsorten und Anschlussaufgaben zur Textproduktion (z.B. Kommentieren, Transformieren, Kritisieren, Resümieren) aufeinander abgestimmt sind (vgl. auch Anhänge 4 und 9).

Beim Leseverstehensprozess lassen sich 3 Phasen unterscheiden, in denen entsprechende Übungsformen angewendet werden können:

- In der Phase vor dem Lesen wird das Vorwissen aktiviert und Leseerwartung aufgebaut.
- In der Phase des eigentlichen Lesens werden verschiedene Lesestile und Bedeutungsschließungsstrategien angewendet.
- In der Phase nach dem Lesen wird der gelesene Text verwertet. Die Studierenden setzen hierbei entsprechende Arbeitsstrategien ein, wie z.B. das Anfertigen von Exzerpten, Notizen, Tabellen, Zusammenfassungen.

Die **Schreibkompetenz** sollte mit Hilfe geeigneter Strategien regelmäßig trainiert werden, um die Produktion eines kohärenten Textes zu ermöglichen. Im studienbegleitenden Deutschunterricht kann der schriftliche Ausdruck durch außersprachliche (Bild, Skizze, Diagramm, Tabelle), spracharme (Stichpunkte, Gliederungen) oder sprachliche Darstellungen (Versuchsabläufe, Vergleichen von Verfahren usw.) stimuliert werden.

Die **Sprechkompetenz** wird im studienbegleitenden Deutschunterricht durch den verstärkten Einsatz speziell auf mündliche Kommunikation ausgerichteter Übungen gefördert. Diese sollten

- berufsnahe, auf das Interesse der Studierenden zugeschnittene und inhaltlich motivierende Situationen beinhalten,
- die Aufmerksamkeit auf typische Elemente der gesprochenen Sprache des jeweiligen Fachbereichs lenken,
- das Sprachmaterial enthalten, das die Studierenden in realen Situationen benötigen werden,
- Hilfen / Stimuli anbieten wie Wortlisten, spracharme oder außersprachliche Darstellungen bzw. Hinweise auf Kommunikationsstrategien,
- sachangemessen variierende Sozialformen berücksichtigen.

5.3.2 Vermittlung und Festigung von Wortschatz

Im studienbegleitenden Deutschunterricht ist zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz zu unterscheiden, d.h. nicht alle lexikalischen Einheiten, die in Hör- oder Lesetexten auftauchen, müssen auch beim Sprechen und Schreiben verwendet werden können. Die **Wortschatzvermittlung** erfolgt über bildliche Darstellungen und verschiedene verbale Verfahren, die den Inhalt des Begriffs verdeutlichen (z.B. Kontextualisierung, Beispiel, Definition, Antonym). Bei der Bedeutungsschließung nicht eindeutiger Wörter bzw. Fachbegriffe ist die zweisprachige Semantisierung einsetzbar (vgl.

auch 5.1.4). Um den Erwerb eines möglichst großen rezeptiven Wortschatzes zu fördern, müssen den Studierenden die in der Fachsprache häufiger vorkommenden Wortbildungssregeln bewusst gemacht werden. Es handelt sich z.B. um die Bildung von Komposita (Holzbau, Bauholz), um Suffixe (z.B. -bar, -los) und Halbsuffixe (z.B. -sicher, -fest).

Die **Wortschatzfestigung** erfolgt in engem Zusammenhang mit der Arbeit am Text und anschließenden Übungen. Visuelle Vorlagen haben auch bei der Festigung des Wortschatzes ihren Platz. Durch die Erinnerung an den Begriffsinhalt helfen sie, das entsprechende Wort bzw. den Terminus abzurufen.

Die Festigung des fachspezifischen Wortschatzes erfolgt durch eine Reihe von rezeptiven, reproduktiven und produktiven Übungen, z.B.:

- Ergänzen von Lückentexten
- Schüttelkästen
- Zuordnen der Termini zu Definitionen / zu Beispielen / zu Aussagen
- Vervollständigung von Diagrammen / von Flussdiagrammen / von Schemata und Graphiken
- Ausfüllen von Tabellen
- Zuordnen von Termini und Begriffsinhalten
- Vervollständigung von Klammerplänen (Zuordnung von Unter- und Oberbegriffen)
- Ergänzung von Begriffsleitern (von den untergeordneten Begriffen bis zum Oberbegriff)
- Korrektur von Begriffsreihen (von weniger komplexen zu komplexeren Einzelbegriffen)
- Korrektur unpassender Wörter in einem vorher entsprechend bearbeiteten Übungstext
- Ergänzung von Ablaufschemata
- Ergänzung der Oberbegriffe bei Begriffsreihen
- Versprachlichung von Abkürzungen
- Versprachlichung von Gleichungen, Formeln und Kurven
- produktive Lexikanwendung in fachspezifischen Kommunikationsverfahren: Benennung, Beschreibung, Erklärung

(Vgl. auch Anhang 10).

5.3.3 Vermittlung und Festigung von Grammatik

Die systematische Erarbeitung grammatischer (auch fachsprachlicher) Strukturen hat eine dienende Funktion in Bezug auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache.

Bei der **Vermittlung** der grammatischen Erscheinungen wird sowohl das induktive als auch das deduktive Verfahren eingesetzt. Beim induktiven Verfahren werden nach dem Prinzip des „gelenkten Entdeckungslernens“ die formalen und funktionalen Aspekte des jeweiligen Phänomens bewusst gemacht. Die abschließende gemeinsame Regelformulierung unterstützt die Regelbeherrschung und -anwendung. Mit Rücksicht auf die analytischen Bedürfnisse der Studierenden und aus zeitökonomischen Gründen können bisweilen auch deduktive Verfahren sinnvoll sein, bei denen vorgegebene Regeln anhand von Beispielen erläutert und bewusst gemacht werden.

Übungsformen zur **Festigung** grammatischer und stilistischer Strukturen sind vielfältig kombinierbar. Sie erfüllen eine wichtige Hilfsfunktion und sollten nach Möglichkeit in komplexe Übungen mit Schwerpunkt auf den kommunikativen Fertigkeiten integriert werden, d.h. dass die Übungen auf sinnvolle, aus den Lernzielen abgeleitete Kommunikationssituationen bezogen werden. Rein formale Grammatikübungen bringen den Lerner bei der Entwicklung seiner Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache kaum weiter (z.B. die mechanische Umwandlung vom Aktiv ins Passiv).

5.3.4 Textarbeit

Unter Textarbeit soll hier der Umgang mit authentischen Texten unter besonderer Berücksichtigung von Fachtexten der jeweiligen Studienrichtung verstanden werden. Es ist wichtig, dass die Studierenden allmählich die Strategien des Sich-Zurechtfindens in unbekannten Texten lernen. Das methodische Herangehen und der Präsentationsmodus sind davon abhängig, ob die Förderung der rezeptiven oder der produktiven Fertigkeiten im Vordergrund steht. Im einzelnen können folgende Verfahren zum Einsatz kommen:

Die Vorbereitung der **Rezeption der Texte** erfolgt z.B.:

- durch die Aktivierung von Vorwissen (systematische Darstellung des jeweiligen Sachfeldes)
- durch die Vermittlung von Informationen landeskundlicher oder fachlicher Art
- durch freie Assoziationen zu inhaltlichen Schwerpunkten des Textes

Die **Texterschließung** kann durch die Anwendung u.a. folgender Verfahren gefördert werden:

- Unterstreichen von Schlüsselstellen im Text
- Gliederung des Textes bzw. Einteilung in Sinnabschnitte
- Zuordnen von Überschriften
- Fragen zum Textinhalt
- Lückentext ergänzen
- Flussdiagramm ausfüllen
- Zuordnungsübungen

Die Übungen zur **Textproduktion** sind eng mit den im jeweiligen Fachbereich auftauchenden Textsorten verbunden. Es handelt sich z.B. um folgende Aufgabenstellungen:

- Texte komplettieren
- Überschriften formulieren
- Umformung des Textes (Dialogisierung, Erstellung eines vereinfachten Paralleltextes)
- Zusammenfassung des Textes anhand von Stichwörtern
- Erstellen von fachbereichsspezifischen Textsorten (Protokoll, Erläuterungsbericht zum Projekt, Anamnese usw.)
- Texterstellung anhand von Tabellen, Graphiken

5.3.5 Unterrichtsprojekte

Als Unterrichtsprojekte werden im studienbegleitenden Deutschunterricht Vorhaben der Studierenden bezeichnet, die über einen längeren Zeitraum hinweg eigenverantwortlich geplant und realisiert werden. Die Projektarbeit erfolgt in Kleingruppen (2 – 5 Personen) oder als Einzelarbeit. Der Lehrer hat dabei beratende und unterstützende Funktion, insbesondere in sprachlicher Hinsicht. Die Realisierung des Vorhabens setzt die Beschaffung von Informationen aus verschiedenen Quellen (z.B. Monographien, Fachzeitschriften, Internet, Fachexkursionen) ebenso voraus wie Techniken zu ihrer Bearbeitung (z.B. Exzerpieren, Hauptinformationen suchen, Systematisieren) und zur Produktion eigener Texte (z.B. Referat, Beschreibung eines Verfahrens oder Prozesses, Präsentation eines Produktes oder Projektes).

Die mündliche Präsentation im Plenum sollte durch vielfältige visuelle Hilfen (Fotos, Collagen, Schaubilder, Skizzen, Tonaufnahmen, Videoaufzeichnungen, eigene Zeichnungen usw.) unterstützt werden. Die Studierenden wenden bei der Erstellung und Präsentation ihrer Projektarbeit nicht nur ihre sprachlichen, sondern auch ihre methodischen und fachlichen Kenntnisse an, wodurch sie auch im studienbegleitenden Deutschunterricht gezielt auf die zukünftigen beruflichen Aufgaben vorbereitet werden (vgl. auch Anhang 12).

5.3.6 Einsatz von Medien

Medien haben eine lernstützende Funktion. Der Einsatz unterschiedlicher Medien

- erhöht die Attraktivität des Sprachunterrichts,
- erhöht die Anschaulichkeit und Motivation,
- vermittelt authentische Sprache und authentische fremdkulturelle Wirklichkeit,
- konkretisiert die Vielfalt der unterrichtsmethodischen Verfahren für verschiedene Lerntypen,
- fördert das autonome Lernen.

Visuelle Medien (wie Zeitungen, Zeitschriften, Bilder, Poster, Landkarten, Collagen) können z.B. als Auslöser von Assoziationen für den Themeneinstieg benutzt werden.

Der Tageslichtprojektor (Overheadprojektor) ist im Vergleich mit Tafel, Klapptafel oder Steckwand insofern variabler und vorteilhafter, als sich Folien direkt als Kopien von Zeichnungen, Skizzen, Diagrammen, aber auch von kurzen Texten aus fachsprachlichen Lehrmaterialien herstellen lassen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der Lehrende die im Unterricht entwickelten Folien für die Studenten kopieren kann.

Einzeltechniken bei der Arbeit mit dem Tageslichtprojektor sind z.B.:

Ab- und Aufdecktechnik, Kolorieren, Fokussieren, Ergänzungstechnik, Verdeutlichen von Zusammenhängen.

Die Funktion **auditiver Medien** (Kassetten, CDs, Radio) liegt vor allem in der Förderung des Hörverständens. Ein Vorteil der Hörtexte von der Kassette ist ihre Wiederholbarkeit. Die Kassettenrekorder bieten zusätzlich eine Aufnahmemöglichkeit, die zur Kontrolle und Korrektur der eigenen Aussprache genutzt werden kann. **Audiovisuelle Medien** (Film, Fernsehen, Video) nutzen zwei Wahrnehmungskanäle, also neben den auditiven auch die visuellen Informationen (Gestik, Mimik), wodurch das Verstehens- und Motivationspotential erheblich zunimmt. Sie liefern auch außersprachliche Sachinformationen.

Ein besonderer Vorteil des Videos im Fremdsprachenunterricht ist, dass ein Segment jederzeit noch einmal vorgespielt werden kann, oder auch, dass jeweils das Bild bzw. der Ton ausgeblendet werden können. Ein die Sprachproduktion förderndes Verfahren kann z.B. die Vertonung des visuellen Materials sein. Der Einsatz von Videofilmen im Unterricht fördert also nicht nur die Sprachrezeption, sondern auch die Sprachproduktion.

Unter dem Begriff „**neue elektronische Medien**“ werden alle Medien zusammengefasst, deren Funktionen von Mikrochips gesteuert werden (Computerprogramme, Internet). Interaktive Computerprogramme können sowohl beim individuellen Selbstlernen als auch im Gruppenunterricht eingesetzt werden. Viele Universitäten ermöglichen den Studierenden den Zugang zum Internet. Sie können verschiedene Informationen zu fachspezifischen oder landeskundlichen Themen recherchieren, sich auf einer eigenen Seite (homepage) vorstellen oder per E-Mail Kontakte in der Zielsprache pflegen. Die Studierenden sollten über geeignete Adressen für Deutsch als Fremdsprache im Internet informiert sein (vgl. auch Anhang 13).

5.3.7 Autonomiefördernde Strategievermittlung

Lernstrategien, manchmal auch als Lerntechniken, Arbeitstechniken oder *study skills* bezeichnet, sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren.

Im autonomiefördernden Deutschunterricht erfüllen die Lernstrategien u.a. folgende Aufgaben:

- sie tragen zur Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden bei
- sie fördern die Individualisierung des Lernprozesses
- sie aktivieren und motivieren die Lernenden
- sie helfen, mehr und effektiver zu lernen

- sie tragen dazu bei, Leistungsstress abzubauen
- sie unterstützen den Prozess des *lifelong learning*

Eine verbreitete Grobklassifizierung unterscheidet folgende Strategiegruppen:

Kognitive Strategien betreffen die Verarbeitung und Produktion fremdsprachlicher Äußerungen bzw. Texte und somit alle sprachlichen Lernbereiche (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik).

Metakognitive Strategien betreffen die

- Konzentration auf das eigene Lernen
- Einrichtung und Planung des eigenen Lernens
- Überwachung und Auswertung des eigenen Lernens

Soziale Strategien betreffen die Zusammenarbeit mit anderen und die Fähigkeit „Hilfe suchen bei anderen“.

Es ist empfehlenswert, die Lernstrategien von Anfang an kontinuierlich bis zum Ende eines Kurses zu vermitteln und sie im Unterricht regelmäßig zu thematisieren und zu üben. Die Studierenden müssen sich ihres eigenen Handelns bewusst werden, um die für sie optimalen Lernstrategien entwickeln zu können. Diese Bewusstheit erreicht man, wenn man die Studierenden über ihr eigenes Lernhandeln reflektieren lässt. Für den Lehrenden heißt dies, in den Unterricht Phasen einzubauen, in denen die Studierenden überlegen, wie sie gelernt haben, auf welche Schwierigkeiten sie dabei gestoßen sind usw. Gerade diese Einblicke in die erlebten Lehr- und Lernprozesse helfen ihnen, die wenig wirksamen Lernformen zu verbessern, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und ein gewisses Bewusstsein in Bezug auf den eigenen Lerntyp zu gewinnen.

Die Strategienvermittlung scheint nach dem bisherigen Forschungsstand besonders dann erfolgreich zu sein, wenn sie folgende Merkmale aufweist (vgl. Tönshoff: Lernerstrategien):

- Lernstrategien werden nicht in getrennten Programmen, sondern **integriert** in den Unterricht vermittelt und geübt. So werden z.B. Strategien zum Hör- oder Leseverstehen dann gezielt trainiert, wenn Lese- und Hörtexte ohnehin im Mittelpunkt der jeweiligen Unterrichtseinheit stehen.
- Die Studierenden werden über die Lernstrategien und über ihren Einsatz ausführlich informiert (eigene Erfahrungen des Lehrenden, Informationsaustausch der Studierenden usw.).
- Die Studierenden erhalten Gelegenheit, die Lernstrategien im Unterricht praktisch zu erproben.
- Auch metakognitive Strategien (Planung und Auswertung des eigenen Lernens) werden gezielt trainiert, damit die Studierenden ihren Lernprozess besser steuern und evaluieren können (vgl. Anhang 6).

6. LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG

Entsprechend den im Curriculum formulierten Prinzipien, Zielen, Inhalten und Methoden des studienbegleitenden Deutschunterrichts wird die fremdsprachliche Kompetenz der Studierenden mit ihren verschiedenen Komponenten bewertet und zwar einerseits während des Lernprozesses und andererseits zum Abschluss des Studiums.

Wie eng die formulierten Lernziele mit der Umsetzung dieser Ziele im Sprachunterricht und mit der Lernerfolgsevaluation zusammenhängen, verdeutlicht das curriculare Gefüge:



Die Inhalte und Formen der Lernerfolgsevaluation entsprechen den im Curriculum festgelegten Lernzielen. Die dazu erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden im Unterrichtsprozess vermittelt und durch autonomes Lernen der Studierenden erweitert. Studienbegleitende Lehrwerke und -materialien sollten so erstellt sein, dass sie den Lernprozess allseitig unterstützen.

In Tests und in der Abschlussprüfung kann und sollte nicht mehr, aber auch nicht weniger von den Studenten verlangt werden als das, was sie sich im Sprachunterricht und im autonomen Lernprozess aneignen können.

Die Ergebnisse der Lernerfolgsevaluation zeigen der Lehrkraft, ob die gestellten Lernziele erreichbar sind und ob der Unterricht und die Lehrmaterialien geeignete Voraussetzungen und Bedingungen für das erfolgreiche Absolvieren des Sprachunterrichts schaffen. Zugleich wird durch Selbstevaluationsaufgaben die Fähigkeit der Studierenden gefördert, ihre Lernprozesse und Lernergebnisse zu analysieren und Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen.

6.1 Grundsätze der Leistungsmessung

Lernerfolgskontrollen stellen einen komplexen und kontinuierlichen Prozess dar. Es werden alle Leistungen der Lernenden im Rahmen des Unterrichts bewertet, insbesonders schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge, Projekte und alle damit verbundenen Aktivitäten.

Die Prüfungsinhalte und Aufgabenformulierungen sind praxisbezogen orientiert und beziehen sich direkt auf die im Unterricht und im Selbststudium geförderten Schlüsselqualifikationen (vgl. auch Anhang 2).

Lernerfolgskontrollen liefern den Studierenden und der Lehrkraft einerseits Informationen über die Ergebnisse und die Effektivität des Lernprozesses, andererseits ermöglichen sie es, die noch vorhandenen Lerndefizite festzustellen und bei der weiteren Unterrichtsplanung einzubeziehen.

6.2 Formen der Leistungsmessung

Prinzipiell lassen sich bei der Leistungsmessung geschlossene, halboffene und offene Aufgabentypen unterscheiden, wobei es von einer Kategorie zur anderen gleitende Übergänge gibt.

6.2.1 Geschlossene Aufgaben kommen bei der gezielten Überprüfung des Hör- und Leseverstehens sowie der Grammatik und des Wortschatzes zum Einsatz. Die Lösungen sind bei diesen Aufgabentypen sprachlich und inhaltlich vorgegeben.

Solche Aufgabentypen können z.B. sein:

- Zuordnungsaufgaben, bezogen auf grammatische Strukturen, Wortschatz, Fachlexik, Hör- und Leseverstehen
- Alternativantwort-Aufgaben (richtig-falsch Aufgaben)
- Organizer (vgl. auch Anhang 14)
- Multiple-Choice-Aufgaben, einsetzbar v.a. zur Überprüfung von Hör- und Leseverstehen
- Satz-/Textpuzzles (vertauschte Satz- oder Textteile in die richtige Reihenfolge bringen), wobei textstrukturierende sprachliche Mittel zu markieren sind
- Zuordnung von Termini zu Definitionen, Fallbeispielen, Praxisbeispielen und Aussagen
- Anfertigung von Skizzen gemäß Textinhalt
- Korrektur von Fehlinformationen durch Streichen eines Wortes / einiger Wörter
- Zuordnung von spracharmen / außersprachlichen Informationsträgern (z.B. Bildsymbole, Piktogramme, Zahlen, Formeln, Gleichungen, Diagramme usw.)
- Selektionsaufgaben (mit Hilfe von Wortlisten, Rastern, Tabellen, Bildsymbolen Informationen selektiv herausfinden und notieren)
- Lösen von Kreuzworträtseln

6.2.2 Halboffene Aufgabentypen werden bei der Überprüfung sprachproduktiver Leistungen eingesetzt. Das Niveau der Sprachproduktion und der selbständigen Tätigkeit wird dabei durch gezielte Vorgaben gesteuert.

Halboffene Testaufgaben sind z.B.:

- Ergänzungsaufgaben / Ergänzen von Lückentexten, auch Hörtexten
- Vervollständigung von Diagrammen, Flussdiagrammen (vgl. auch Anhang 15), Schemata und Grafiken
- Ausfüllen bzw. Erstellen von Tabellen
- Ergänzen von Begriffsleitern, Begriffsreihen und Oberbegriffen bei Begriffsreihen (vgl. auch Anhang 10)
- Korrektur von unpassenden Termini im Text und Korrektur von Fehlinformationen durch Ändern oder Einfügen eines oder mehrerer Wörter
- Gliederung eines Textes in Abschnitte
- Rekonstruktion eines Textes
- Notieren von Stichwörtern und Reproduktion des Textes anhand dieser Stichwörter
- Erstellen eines Briefes bzw. Telefongesprächs nach Textbausteinen
- Satz- und Dialogergänzungen und Herstellen von Zusammenhängen
- Gesprächssimulation mit Hilfe von vorgegebenen Diskursketten (vgl. auch Anhang 16)
- Schreiben von Berichten, Kurzbeschreibungen, Stellungnahmen, Zusammenfassungen an Hand von Textbausteinen

6.2.3 Offene Aufgaben eignen sich vor allem zur Überprüfung der produktiven Sprachleistungen in den beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Mittels dieser Aufgaben werden u.a. die kommunikativen Aktivitäten des Beschreibens, Erzählens, Erklärens, Begründens und der Stellungnahme überprüft.

Mögliche Aufgabentypen sind:

- Suchen / Formulieren von Überschriften
- Komplettieren von Texten

- Versprachlichen und Interpretieren von Bildern und Grafiken
- Auswertung von Statistiken
- Beantworten von Fragen zum Text
- Benennen und Beschreiben von Arbeitsvorgängen
- Beantworten oder Verfassen von Briefen verschiedener Art
- Auseinandersetzung, Diskussion, Stellungnahme zu angesprochenen Themenbereichen

Alle obengenannten Aufgabentypen können in kursbegleitenden Tests eingesetzt werden. Bei den Abschlussprüfungen nehmen die offenen und halboffenen Aufgaben einen größeren Stellenwert ein.

6.2.4 Projekte

Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, einmal oder zweimal während des Semesters ein Projekt vorzubereiten und zu präsentieren. Das Projekt sollte einen der Themenkreise des studierten Faches betreffen. Diese offene Aufgabenform erfordert, dass die Studierenden selbstständig die Projektquellen erschließen, bearbeiten und präsentieren (vgl. auch 5.3.5 und Anhang 11).

6.2.5 Abschlussprüfungen

In der Abschlussprüfung hat der Studierende nachzuweisen, dass er mündlich und schriftlich in allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Hinsicht handlungskompetent ist. Dazu gehört nicht nur, die auf das Studienfach bezogenen Textsorten zu verstehen, zu bearbeiten und zu produzieren, sondern u.a. auch die Fähigkeit, Vorgänge, Sachverhalte, Gedankenzusammenhänge sowie Ansichten und Absichten zu verstehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen sowie eigene Ansichten und Absichten sprachlich angemessen zu äußern.

Die Abschlussprüfung besteht in der Regel aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Der schriftliche Teil sollte in der Regel folgende Komponenten umfassen:

- Leseverstehen
- Hörverstehen
- vorgabenorientierte Textproduktion und -bearbeitung

Der mündliche Teil kann in Form eines gelenkten Gesprächs über fachbezogene Themenkreise erfolgen. Das bedeutet, dass der Studierende seine Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit im fachbezogenen Kontext (Aufgaben- und Frageverständnis, angemessenes Reagieren, Selbstständigkeit) unter Beweis stellt, sowie die Fähigkeit zeigt, Sachverhalte verständlich und korrekt darzustellen. Projektpräsentationen können ein Teil der Abschlussprüfung sein.

Denkbar ist, die Prüfung als Einzelprüfung oder auch als Gruppenprüfung durchzuführen.

6.3 Bewertungskriterien

6.3.1 Bewertungskriterien für den schriftlichen Teil der Abschlussprüfung:

- Inhaltliche Vollständigkeit (Flüssigkeit und Angemessenheit in der Darstellung aller Inhaltspunkte)
- Textaufbau (Angemessenheit der Textgliederung, Verknüpfung der Inhaltspunkte)
- Ausdruck (angemessener und abwechslungsreicher Wortschatz, entsprechende Stilebene)
- Korrektheit in Morphologie, Syntax, Orthografie

6.3.2 Bewertungskriterien für den mündlichen Teil der Abschlussprüfung:

- Erfüllung der Aufgabenstellung (Ausführlichkeit und Angemessenheit des Beitrags, Präsentation)
- Kohärenz und Flüssigkeit (zusammenhängende Äußerungen, Sprechweise)
- Ausdruck (angemessene Ausdrucksweise)
- Korrektheit in Morphologie und Syntax
- Aussprache und Intonation

Die Studierenden werden jeweils zu Beginn des Semesters mit den Prüfungsanforderungen und mit den Bewertungskriterien bekannt gemacht.

OBSAH

1.	ÚVOD	26
1.1	Vznik rámcového curricula	26
1.2	Cíle curricula	26
1.3	Cílová skupina	26
1.4	Rámcové podmínky	27
1.5	Ověřovací fáze	27
1.6	Autorský kolektiv	27
2.	PRINCIPY	28
2.1	Komunikativní orientace	28
2.2	Orientace na studenta	28
2.3	Interkulturní prvky	28
2.4	Odborná a profesní orientace	28
2.5	Rozvíjení autonomního způsobu studia	29
3.	CÍLE A ÚKOLY	30
3.1	Dovednosti a schopnosti	30
3.2	Znalosti a vědomosti	31
3.3	Sociální kompetence	31
4.	OBSAH VÝUKY	32
4.1	Tematické okruhy a druhy textů	32
4.2	Vědomosti o jazyce a komunikaci	32
4.3	Učební strategie a techniky	33
5.	METODY	34
5.1	Didaktickometodické zásady	34
5.2	Plánování výuky	35
5.3	Didaktickometodické postupy	36
6.	KONTROLA A HODNOCENÍ ZNALOSTÍ	42
6.1	Kritéria hodnocení výsledků	42
6.2	Formy hodnocení výsledků	42
6.3	Kritéria hodnocení	44

Poznámka: Přílohy 1 – 16 (viz str 45-80) nebyly překládány do češtiny, lze je najít v závěru knihy pouze v německé verzi.

1. ÚVOD

1.1 Vznik rámcového curricula

Potřeba komunikace a spolupráce mezi státy s různými jazyky a rozdílnými kulturními tradicemi a mezi jejich obyvateli se ve sjednocující se Evropě neustále zvyšuje.

Rozvíjející se mezinárodní hospodářské a vědecké kontakty i vytváření podmínek pro mobilitu občanů evropských států vyžadují specifický přístup k vyučování cizím jazykům. Důraz se klade na roli jazyka jako prostředku všeobecné i odborně a profesně orientované komunikace.

Sousedství s německy mluvícími zeměmi znamená, že němčina pro nás představuje jeden z nejdůležitějších cizích jazyků. Z toho vyplývá nezbytnost zvládnout tento jazyk na úrovni, která odpovídá vysokým požadavkům komunikace v oblasti vědecké, profesní a individuální. To s sebou přináší rostoucí zájem o německý jazyk a potřebu inovace stávajících výukových programů na všech úrovních výuky.

1.2 Cíle curricula

Cílem curricula odborné jazykové přípravy v německém jazyce pro studenty VŠ (dále OJP = odborná jazyková příprava) je nová koncepce výukových programů a učebních procesů, která by umožnila dosažení pokud možno srovnatelných znalostí jazyka.

Výuka němčiny v předmětu OJP musí být specifická a musí odpovídat požadavkům různých studijních programů dané vysoké školy.

Toto předkládané curriculum má kromě toho vést i ke sjednocení hodnotících kritérií jazykových znalostí v celé oblasti vysokého školství v ČR a SR.

1.3. Cílová skupina

1.3.1 Výchozí úroveň

Curriculum vychází ze stutečnosti, že studenti přicházejí na VŠ se znalostmi základní slovní zásoby, nejdůležitějších gramatických struktur a s komunikativními dovednostmi. Zároveň se předpokládá určitá znalost sociokulturních reálů německy mluvících zemí a zvládnutí základů metodiky osvojování cizího jazyka. Očekává se též pochopení funkce jazyka coby systému a prostředku sociálního jednání. Cílovou skupinu tvoří studenti vysokých škol a univerzit studující v prvních semestrech jiný než germanistický studijní program. Většina studentů absolvovala před vstupem na VŠ výuku němčiny v rozsahu asi 400 vyučovacích hodin na gymnáziích, obchodních akademích a středních odborných školách. To přibližně odpovídá úrovní německého certifikátu (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache) nebo rakouského jazykového diplomu (Österreichisches Sprachdiplom).

Studentům, jejichž znalosti této úrovně nedosahují, se doporučuje doplnit si je individuálně jinou formou (přípravné, letní, překlenovací a opakovací kurzy apod.), které organizuje nebo nabízí příslušná VŠ nebo jiné instituce.

1.3.2 Cílové kompetence

Na rozdíl od všeobecně zaměřené výuky němčiny na střední škole si má absolvent kurzu VŠ v předmětu OJP osvojit schopnost obsahově i stylisticky diferencované, odborně i profesně orientované komunikace. Zprostředkované znalosti v oblasti metodiky výuky cizího jazyka a získané učební návyky studenti využijí při samostatném studiu i v rámci celoživotního vzdělávání.

Curriculum předpokládá zakončení výuky závěrečnou zkouškou, jejíž požadavky jsou srovnatelné s mezinárodně uznávanou zkouškou Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP).

Kromě toho student při této zkoušce prokazuje, že si osvojil cílové kompetence OJP (např. schopnost komunikovat specifickými odbornými jazykovými prostředky a používat zásadní komunikační techniky vedení rozhovoru, moderování a prezentaci výsledků).

1.4 Rámcové podmínky

Rámcové curriculum je třeba chápát jako základní podkladový materiál pro plánování a realizaci výuky němčiny v předmětu OJP v souladu s potřebami příslušné vysoké školy a s ohledem na místní podmínky.

Zahájení odborně orientované výuky německého jazyka se doporučuje ve 2. semestru studia, poté co si studenti osvojí základy odborné problematiky.

Pro dosažení cílů stanovených curriculem je optimálních minimálně 60 vyučovacích hodin, tzn. 120 vyučovacích jednotek po 45 minutách. Nejvhodnější model obsahuje 3 – 4 vyučovací jednotky týdně.

Celkový objem látky předpokládá zároveň vysoký podíl samostatné práce studentů.

1.5 Ověřovací fáze

Rámcové curriculum je v modelové podobě testováno na řadě českých a slovenských VŠ. Výsledky evaluace budou vyhodnoceny a zapracovány do konečné verze Rámcového curricula.

1.6 Autorský kolektiv

Curriculum bylo vypracováno skupinou vysokoškolských pedagogů z patnácti českých a slovenských vysokých škol. Celý projekt se uskutečnil za podpory Goethova Instituta a Nadace Roberta Bosche.

Cílem autorského kolektivu bylo zformulovat závěry společných úvah a diskuzí a předložit je kolejům, kteří mají zájem o rozvoj výuky německého jazyka, jakožto souhrn podnětů a argumentů při prosazování motivující, komunikativní, interkulturní a na potřeby studenta orientované výuky německého jazyka na českých a slovenských VŠ.

2. PRINCIPY

Principy jako didakticko-metodické a pedagogické zásady určují cíle a úkoly výuky v předmětu OJP, jeho obsahy a metody i kontrolu a hodnocení znalostí. S ohledem na specifické rysy vysokoškolského studia platí pro výuku německého jazyka v předmětu OJP tyto principy:

- komunikativní a praktická orientace
- orientace na studenta
- interkulturní prvky
- odborná a profesní orientace
- rozvoj autonomního způsobu studia

2.1 Komunikativní orientace

Rozvoj komunikativních a praktických dovedností v cílovém jazyce je pro výuku v předmětu OJP stěžejním úkolem. Studenti musí ovládat jazykové a komunikační prostředky, které jim umožní během studia i později v profesních situacích přiměřeně reagovat v cizím jazyce z jazykového, odborného i kulturního hlediska a řešit aktuální komunikační problémy. V komunikativně orientované výuce má gramatika hlavně až sekundární úlohu a je proto třeba vykládat ji a upevňovat v relevantních modelových souvislostech.

2.2 Orientace na studenta

Princip orientace na potřeby studenta znamená především vzít v úvahu existenci různých učebních typů v jedné skupině studentů. Použité metodické postupy musí být tak pestré, aby oslovily co nejširší spektrum všech učebních typů (viz Příloha č.1). Dále je zapotřebí zaměřit učební cíle a obsah výuky (téma, dovednosti, jazykové prostředky) na potřeby studentů. Studentům má být dána příležitost, aby se podle možností podíleli na plánování, realizaci a vyhodnocování výuky.

Z tohoto přístupu vyplývá posun ve významu role pedagoga: úkolem vyučujícího není pouze vykládat a předávat poznatky, popřípadě studenta vyzkoušet z osvojených znalostí, nýbrž má studentům mimo jiné předkládat učební strategie a vystupovat jako jejich partner, který radí a pomáhá.

2.3 Interkulturní prvky

Interkulturní prvky „reálií“ jsou východiskem pro aktivní, kontrastivní a kritickou práci s autentickými „německými“ tématy ve výuce němčiny. Výuka německých reálií ovšem neznamená jen předávání faktografických informací, nýbrž má studenty vést k tomu, aby lépe porozuměli cizí (ale i vlastní) kultuře a dokázali se v ní orientovat a přispět k relativaci, případně odbourání stereotypů.

2. 4 Odborná a profesní orientace

Se stoupající úrovní jazykových znalostí v průběhu kurzu by se měl zvyšovat podíl odborných témat a textů využívaných při výuce. Studenti si osvojují klíčové kvalifikace, které jim později v zaměstnání nebo při pobytu v zahraničí umožní srozumitelně, přesvědčivě a efektivně prezentovat vlastní myšlenky, projekty, návrhy apod. (viz Příloha 2).

Ve studijních skupinách, kde jsou zastoupeni studenti různých studijních programů, se doporučuje soustředit se na takové obsahy, které jsou relevantní pro většinu zúčastněných.

2. 5 Rozvíjení autonomního způsobu studia

V rámci rozvoje autonomního studia dostávají studenti příležitost osvojit si individuálně optimální učební strategie, které mohou používat při dalším vzdělávání po celý život. Je třeba, aby se studenti naučili přenášet získané učební strategie do dalších oblastí, ať již jde o osvojování dalšího cizího jazyka, odborné studium, později pak profesi.

3. CÍLE A ÚKOLY



Cílem výuky německého jazyka v OJP je celková komunikační kompetence, a to jak pro učitele, tak i pro studenty. Tuto komunikační kompetenci je třeba chápat jako vzájemně se prolínající a podmiňující soubor dílčích kompetencí – odborné, metodické a sociální. Jestliže má student umět reagovat v cizím jazyce odborně i profesně přiměřeně, musí disponovat celou řadou různorodých znalostí, dovedností a strategií a musí znát a umět používat různé sociální přístupy a postoje.

3.1 Dovednosti a schopnosti

Hlavním cílem výuky německého jazyka v OJP je rozvoj odborně orientovaných komunikačních činností a osvojování příslušných (obecných i odborných) řečových prostředků. Jazyk přitom nelze zprostředkovávat izolovaně, nýbrž jako součást odborného a interkulturního kontextu. Studenti při výuce poznávají odborně zaměřené texty (čtení s porozuměním a poslech s porozuměním), intelektuálně je zpracovávají a ústní nebo psanou formou reprodukují (ústní projev a písemný projev). Přitom je třeba procvičovat především následující postupy: pojmenování, definování, popisování, vysvětlování, referování, srovnávání, zdůvodňování, posuzování, interpretování, upřesňování, kompletování, klasifikace, exemplifikace, citace.

Práce s cizojazyčným textem vyžaduje rozvoj různých činností spojených s pochopením, zpracováním a produkcí textů a odborných textů v písemné i ústní podobě. Mezi tyto činnosti patří:

- seznámení s různými druhy textů a jejich stavbou, popřípadě funkcemi
- ovládání různých způsobů čtení a jejich aplikace podle druhu textu
- pochopení obsahové souvislosti rozsáhlejších a gramaticky i lexikálně obtížnějších autentických textů s abstraktním nebo odborným obsahem
- využívání nově osvojených strategií k produkci různých druhů textů
- reprodukce textu psanou formou (poznámky, shrnutí, excerpta apod.)
- samostatné vypracování odborných textů (referáty, zprávy, přednášky apod.)
- verbální vyjádření jazykově nekompletních druhů textů (tabulky, diagramy, rovnice apod.)

3.2 Znalosti a vědomosti

Znalosti a okruhy vědomostí relevantní pro OJP zahrnují jednak vědomosti o cizím jazyce a jeho fungování (např. znalosti z oblasti morfologie, lexikologie a syntaxe, komunikace a jejích intencí, sdělování), jednak vědomosti o studovaném oboru, tzn. vědomosti o odborně specifických faktech, procesech, metodách, souvislostech apod. Zvláštní postavení zaujímají vědomosti o zemi, jejíž jazyk je předmětem studia, a její kultuře (postoje, hodnoty, tradice), které usnadňují pochopení odlišností v cizí kultuře.

3.3 Sociální kompetence

Úkolem výuky je podílet se na rozvoji osobnosti studenta a přispívat k jeho emancipaci. Výuka má nabízet nové formy seberealizace, otevírat cesty nové profesní orientace, a zprostředkovávat tak lepší možnosti na trhu práce. Cílem výuky němčiny v OJP je soustředit se na podporu kompetencí, které vedou k zodpovědnému, samostatnému a kooperativnímu jednání, a přispět tak k tomu, aby absolventi vysokých škol odcházeli do praxe vybaveni sociálními kompetencemi nezbytnými pro vykonávání každého povolání.

K nim patří např.:

- identifikace úkolů
- plánování práce
- rozhodování
- formulování a přijímání kritiky
- prezentace, komentování a vyhodnocování pracovních výsledků
- samostatná iniciativní a kreativní práce
- schopnost pracovat v týmu

Je třeba, aby se kompetence zprostředkované ve výuce neomezovaly pouze na domácí jazykový prostor, nýbrž daly se využít i v interkulturní komunikaci. To znamená:

- fakta z oblasti reálů země cílového jazyka je nutno probírat z nejrůznějších úhlů pohledu
- vytvářením a podporováním kladných postojů a vztahů k cizincům se dosáhne odbourání předsudků a klišé
- student by měl mít otevřený a zároveň kritický postoj vůči zemi cílového jazyka a současně být motivován k zodpovědnému jednání na internacionální úrovni

4. OBSAH VÝUKY

Hlavním cílem je dosáhnout cizojazyčné kompetence, která se získává, popřípadě dále rozvíjí, na základě různých témat a tematických okruhů, jejichž výběr závisí na složení či odborném zaměření příslušné cílové skupiny.

4.1 Tematické okruhy a druhy textů

Není cílem zahrnout do práce se zvolenými tématy a tematickými okruhy veškeré reálie cílové země. Omezíme se na typické příklady, při jejichž volbě budeme brát zřetel na budoucí profesní potřeby studentů. Seznamování s reáliemi, které nejsou prezentovány izolovaně, nýbrž jsou organicky začleněné do výuky, umožňuje srovnávání se skutečnostmi, postoji, hodnotami a normami vlastní země i vyvozování závěrů pro vlastní situace a vlastní postoje. Pro zpracování jednotlivých tematických okruhů jsou optimální tzv. tematické sítě (viz Příloha č. 3). Vychází se vždy z jednoho tématu, které se rozvíjí různými směry podle zájmu studentů i učitele. Síť zůstává otevřená, aby neustále umožňovala přístup k dalším tématům.

Mezioborová téma (např. studium, životní prostředí) jsou pro výuku vhodná jako úvodní. Rovněž všeobecná téma lze probírat z hlediska různých oborů (např. téma bydlení lze sledovat z pohledu sociologie, architektury, hospodářských věd, psychologie).

Studenti by měli být seznámeni s nejrůznějšími autentickými texty tak, aby byli schopni rozeznávat a rozlišovat stylistické zvláštnosti různých textových druhů (viz Příloha č. 4).

Zvláštní roli zde hrají autentické odborně a profesně orientované texty, které odrážejí aktuální stav vědy a profesní reality (např. vědecké a odborné časopisy).

4.2 Vědomosti o jazyce a komunikaci

Aby studenti dokázali své komunikační záměry adekvátně situaci jazykově vyjadřovat, převádějí své teoretické vědomosti o jazyce na aktivní řečové dovednosti a vybírají si odpovídající jazykové prostředky.

Prvořadé jsou přitom gramatické struktury specifické resp. typické pro odborný styl a jejich zautomatizované pasivní i aktivní používání. Gramatika má podpůrnou úlohu, není cílem výuky, má být procvičována zejména v komunikačních situacích. Zvláštní pozornost je třeba věnovat tvoření a odvozování slov a aktuálním vývojovým tendencím v odborné slovní zásobě (viz Příloha č. 5). Zvuková stránka jazyka (výslovnost a intonace) se zpravidla neprobírá samostatně, nýbrž např. jako součást práce s textem.

Při rozvíjení komunikačních schopností v cizím jazyce jsou velkou pomocí i znalosti fungování jazykové komunikace. Tyto znalosti jsou jak univerzální, tak i pro danou kulturní oblast specifické.

Studenti s nimi musí být seznámeni a musí si je při aktivním užívání jazyka uvědomovat (např. zdvořilostní normy spojené s realizací mluvních aktů, pravidla střídání mluvčích při rozhovoru apod.).

4.3 Učební strategie a techniky

Dnešní doba klade stále větší nároky na zodpovědnost studentů za jejich studijní výsledky. Výuka cizích jazyků se opírá o učební strategie, které se stávají její nedílnou součástí. Omezený počet vyučovacích hodin, které má OJP k dispozici, zvyšuje důležitost samostudia a výuky orientované na potřeby studentů (viz Příloha č. 6).

V odborně orientované výuce je třeba zaměřit pozornost mimo jiné na následující učební a pracovní strategie:

- strategie přijímání, zapamatování a předávání informací
- práce se slovní zásobou
- pořizování poznámek
- excerptování
- shrnutí
- vedení zápisu / protokolu
- vizualizace
- používání příruček a slovníků
- modelové situace, vedení volných a řízených dialogů
- přednášení, referování, diskutování

5. METODY

5.1 Didaktickometodické zásady

5.1.1 Uvědomělé učení

Volba didaktickometodických postupů, které urychlí a zlepší proces učení, je dána úrovní znalostí posluchačů a jejich zkušenostmi s učením. Při osvojování jazykových struktur je vhodné vést studenty k tomu, aby sami objevovali jejich fungování a vzájemné souvislosti. Lze přitom navázat na pozitivní zkušenosti, kterých studenti nabýli při osvojování a používání jiného cizího jazyka, tj. které pociťují jako efektivní pomůcku při učení.

5.1.2 Vytváření pevných řečových návyků

Paralelně s rozumovým přístupem k osvojování si jazykových jevů se při vyučování využívá metod upevňujících získané vědomosti, takže se u studentů vytvářejí pevné řečové návyky, které vedou k větší jistotě při komunikaci. Studenti se tak mohou ve stále větší míře soustřeďovat na obsah svého ústního projevu, nikoli pouze na jeho přiměřeně korektní jazykovou realizaci.

5.1.3 Autonomní učení, učební strategie

Výuka němčiny podporující autonomní způsoby učení znamená v neposlední řadě i posun ve významu role žáka a učitele. Student se stává partnerem učitele cizího jazyka v tom smyslu, že společně plánují výuku, hledají vhodné materiály a volí odpovídající sociální formy práce v hodině. Učitel se stává spíše organizátorem vhodných situací, rádcem, pomocníkem a moderátorem. Dbá rovněž na to, aby se do výuky zapojili studenti všech učebních typů (viz též Příloha č. 1) a pomáhá studentům při hledání jejich vlastních, individuálních učebních strategií a při jejich optimálním využití. Studenti by se tak měli postupně naučit samostatně rozhodovat o tom, jak se budou učit. Základem výuky němčiny s důrazem na autonomní přístup k učebnímu procesu je uvědomělý trénink učebních strategií. Učitel studenty seznámí s různými učebními strategiemi. Na základě jejich praktické aplikace a následné výměny zkušeností (srov. kap. 5.3.7).

5.1.4 Používání mateřského jazyka

Výuka němčiny v předmětu OJP probíhá zpravidla v cílovém jazyce (němčině). Mateřský jazyk (čeština) je při výuce namísto tam, kde je to pro učební proces výhodné, nebo kde jej to urychlí. Takové případy jsou např.:

- určování, interpretace významu nejednoznačných slov nebo odborných termínů
- kontrastivní srovnání jazykového systému jazyka cílového a mateřského
- reflexe chyb vzniklých interferencí
- kontrola a zajištění porozumění
- výklad učebních strategií a pracovních technik

5.1.5 Sociální formy práce

Při výuce němčiny v předmětu OJP lze zásadně používat všech známých sociálních forem práce, popřípadě je kombinovat tak, aby se vzájemně doplňovaly.

Individuální práce je vhodná všude tam, kde student odpovídá za řešení zadaných úkolů sám, např. při využívání různých strategií čtení.

Práce ve dvojici se hodí při společné interpretaci významu textu nebo při přípravě

dialogů. Práce ve dvojici a práce ve skupině jsou obzvláště vhodné pro rozvíjení sociálních a komunikačních schopností. Při jejich použití má každý učební typ možnost přispět ke společné práci svými individuálními schopnostmi. Kromě toho se studenti učí týmové práci, tj. prosazovat se, ustoupit, vyrovnávat se s kritikou nebo chválou a také překonávat různé zábrany.

Pro práci v plénu jsou vhodnější naučná přednáška, naučný rozhovor nebo diskuze. Při naučné přednášce podává informace učitel a svůj výklad může podpořit využitím různých médií. Při naučném rozhovoru řídí učitel hodinu pomocí různých typů otázek. Diskuze se používá, jestliže se studenti mají volně vyjadřovat ke zkušenostem, názorům a pracovním výsledkům. Vyučující nebo některý student rozhovor moderují a zasahují např. při nedostatečné aktivitě účastníků (srov. též Příloha č. 7)

5.1.6 Chyby a práce s nimi

Chyby jsou nezbytným přechodným průvodním jevem při osvojování si jazyka. V těch fázích výuky, kdy se zaměřujeme zejména na obsah, může neustálé přerušování studenta opravami narušit jeho snahu o přiměřenou komunikaci a odpovídající sociální jednání. Často je však v těchto fázích vyučování vhodná tzv. implicitní korektura, tj. zopakování opravené verze projevu studentů. Učitel si poznamená chyby, které se vyskytují opakováně, analyzuje je a využije k procvičování daného jevu. V těch fázích výuky, které jsou zaměřeny především na jazyk jako takový (např. cvičení na upevňování slovní zásoby a gramatiky), je okamžité opravování chyb zpravidla přínosem.

Jedním z hlavních úkolů autonomně pojaté výuky němčiny v předmětu OJP je dát studentům příležitost, aby sami nacházeli gramatické, lexikální i interkulturní chyby a opravovali je. Např. chyby v písemném projevu se nejenom označují, nýbrž i analyzují. Postupy vedoucí k tomu, že si studenti chyby uvědomují, mohou přispět ke zlepšení jejich schopnosti autokorektury.

5.2 Plánování výuky

Plánování výuky němčiny v předmětu OJP se studenti zúčastní několika způsoby:

- spolu s učitelem volí téma, která se budou probírat
- vypracovávají souhrnné otázky k jednotlivým tématům a otázky ukazující na vzájemnou souvislost témat
- podílejí se na vyhledávání relevantních materiálů
- ve spolupráci s učitelem si dohodnou formy práce a prezentace

Výuku je možno plánovat dlouhodobě, krátkodobě, na jednu vyučovací jednotku nebo na jeden projekt.

Při dlouhodobém plánování (4 – 5 semestrů) se především stanovují cílové kompetence profesně zaměřené výuky němčiny, které je třeba v daných skupinách procvičovat. (srov. též kap. Cíle a úkoly). Dlouhodobé plánování je třeba chápat ve smyslu souhrnné přípravy na srovnatelnou zkoušku na závěr výuky němčiny v předmětu OJP.

Při krátkodobém plánování (1 semestr) se vybírají jednotlivé tematické oblasti, které učitelé podrobně metodicky zpracují (viz též Příloha č. 8).

Jednotlivé vyučovací jednotky se plánují z hlediska určitého dílcího tématu (např. ekologicky nezávadné stavební hmoty k tématu Životní prostředí).

Při plánování vyučovací jednotky lze využít tohoto fázového modelu:



Při plánování výuky je třeba zajistit dostatečný prostor i pro profesně a odborně zaměřené formy práce, jako je např. projekt nebo simulace modelových situací. Těžiště práce studentů se přesouvá na práci mimo vyučování, avšak čas potřebný pro zadání úkolu, jeho probírání ve skupině a především pro prezentaci výsledků musí být při plánování výuky vzat v úvahu (srov. též 5.3.5).

5.3 Didaktickometodické postupy

Jednotlivé didaktickometodické postupy je vhodné používat tak, aby se zajistilo motivující prostředí pro celostní učení s širokým repertoárem přísnu informací. Tím se vytvoří podmínky pro výuku, která je efektivní pro maximální počet učebních typů, a zároveň se rozvíjí samostatnost studentů.

5.3.1 Rozvíjení komunikačních dovedností

Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny systematicky. Analogicky k jejich vzájemnému propojení v reálných situacích (např. při předávání telefonického vzkazu to jsou poslech s porozuměním, ústní projev a psaní) se i při vyučování procvičují integrovaně, tedy nikoli každá dovednost zvlášť. Nacvičují se dovednosti potřebné k získávání informací ze slyšených a čtených textů a dovednosti nutné k interaktivnímu mluvenému i psanému projevu.

Pro dosažení kompetence poslech s porozuměním se cíleně rozvíjí strategie pro porozumění slyšenému. Na začátku má tato strategie studentům umožnit, aby na základě kontextu a svých jazykových i odborných znalostí správně odhadli význam slyšeného textu, kterému porozuměli jen zpola, nebo vůbec ne. Počet a druh cvičení závisí na tom, je-li cílovou dovedností porozumění globální, detailní, anebo selektivní.

Pro rozvíjení kompetence čtení s porozuměním je třeba vytvořit pravděpodobné situace, v nichž se při četbě vyváženě doplňují různé techniky čtení, vhodné druhy textů a následné úkoly k vlastní produkci textu (např. komentář, transformace, kritika, resumé) (viz též Přílohy č. 4 a č. 9).

Proces čtení s porozuměním lze rozdělit do tří fází, v nichž můžeme použít příslušné formy cvičení:

- před zahájením čtení – aktivovat předběžné znalosti a ujasněnit si, co od čtení očekáváme
- vlastní čtení – používat různé způsoby čtení a různé strategie určování významu
- po skončení čtení – vyhodnotit přečtený text. K tomu studenti využívají příslušné pracovní strategie, např. excerpta, poznámky, tabulky, shrnutí.

Kompetence psaného projevu by měla být s pomocí vhodných strategií nacvičována pravidelně, aby studenti byli na závěr výuky schopni produkovat koherentní text. Při výuce němčiny v předmětu OJP může být písemný projev simulován neverbálně (obrázek, skica, diagram, tabulka), nekompletním jazykovým vyjádřením (hlavní body, členění textu) a kompletním jazykovým vyjádřením (průběh pokusu, srovnání postupů atd.).

Řečová kompetence (ústní projev) se při výuce němčiny v předmětu OJP rozvíjí intenzivním využíváním speciálních cvičení zaměřených na ústní komunikaci. Charakter těchto cvičení:

- jejich obsahem jsou situace, které jsou profesně orientované, odpovídají zájmům studentů a svým obsahem je motivují
- kladou důraz na typické prvky mluveného jazyka daného oboru
- obsahují jazykový materiál, který studenti budou potřebovat v reálných situacích
- poskytují dostatek pomůcek a stimulů pro mluvený projev, např. glosáře, jazykově nekompletní nebo neverbální podklady, popříp. odkazy na komunikační strategie
- berou zřetel na různé sociální formy jazyka daného oboru

5.3.2 Slovní zásoba a její upevňování

Ve výuce němčiny v programu OJP je třeba rozlišovat receptivní a produktivní slovní zásobu (pasivní a aktivní znalost slovní zásoby). To znamená, že ne všechny lexikální jednotky, které se vyskytnou v poslechových nebo čtených textech, musí studenti umět při psaném nebo mluveném projevu používat. Seznámení se slovní zásobou probíhá na základě zobrazení a různých verbálních postupů, které objasňují obsah pojmu (např. kontextualizace, příklad, definice, antonymum). Pro určení významu nejednoznačných výrazů nebo odborných pojmu (= termínů) lze použít mateřského jazyka (srv též 5. 1. 4). Aby studenti získali co největší pasivní slovní zásobu, musí být poučeni o pravidlech slovotvorby, která se často využívají v odborném jazyce. Jde zejména o vytváření kompozit a sufikaci.

Upevňování slovní zásoby se vždy úzce váže na práci s textem a s navazujícími cvičeními. Své místo zde mají i vizuální předlohy. Tím, že připomenou obsah pojmu, pomáhají v paměti vyvolat příslušné slovo nebo termín.

Pro upevňování odborné slovní zásoby existuje řada receptivních, reproduktivních a produktivních typů cvičení, jako např.:

- doplňování vyněchaných slov v textu
- přiřazování termínů k definicím / příkladům / výpovědím
- doplňování diagramů, postupových diagramů, schémat a grafů
- vyplňování tabulek
- přiřazování termínů a obsahu pojmu
- doplňování složenin s jedním společným členem (přiřazování podřazených a nadřazených pojmu)
- doplňování tzv. žebříčku pojmu (postupně od podřazeného pojmu k nejvýše nadřazenému pojmu)
- opravy v řadě pojmu (od méně komplexních jednoznačných pojmu ke komplexnějším)
- nahrazování slov nehodících se do textu, který byl předem procvičen

- doplňování průběhových schémat
- doplňování nadřazeného pojmu k řadě pojmu
- slovní vyjádření zkratek
- slovní vyjádření rovnic, vzorců a křivek
- produktivní používání slovní zásoby v odborné komunikaci: pojmenování, popis, vysvětlení
(viz též Příloha č. 10).

5.3.3 Výklad a upevňování gramatiky

Systematická práce s gramatickými strukturami (i z oblasti odborného jazyka) slouží k rozvíjení schopnosti komunikace v cizím jazyce.

Při výkladu gramatických jevů se používá induktivních i deduktivních postupů. Induktivní postup pracuje podle principu „řízeného učení se vlastním objevováním“, formální funkční aspekty daného jevu učitel studentům nevyloží, pouze je dovede k tomu, aby je poznali sami. Společné formulování příslušného pravidla podporuje jak proces jeho osvojení, tak i jeho používání. Z časových důvodů, ale také proto, že studenti mají potřebu analytického přístupu, je účelné použít i postupy deduktivní, tj. ozrejmít dané pravidlo na příkladech (viz též Příloha č. 11).

Cvičení na upevnění gramatických a stylistických struktur lze různě kombinovat. Mají důležitou pomocnou funkci a měla by být pokud možno integrována do komplexních cvičení zaměřených na komunikativní dovednosti. To znamená, že i gramatická cvičení by se měla vztahovat ke komunikačním situacím odpovídajícím daným cílům výuky. Čistě formální gramatická cvičení jsou pro rozvíjení komunikativní schopnosti studenta v cizím jazyce téměř bez užitku (např. mechanické převádění aktiva do pasiva).

5.3.4 Práce s textem

Prací s textem se zde rozumí práce s autentickými texty se zvláštním přihlédnutím k odborným textům daných oborů. Studenti se musí především postupně naučit strategií orientace v neznámém textu. Metodický přístup a způsob prezentace závisí na tom, zda jsou cílem výuky dovednosti pasivní, nebo aktivní.

Přehled metod a postupů:

Příprava **recepce textů** např.:

- aktivování předchozích znalostí (systematický přehled dané věcné oblasti)
- zprostředkování odborných informací a informací o reáliích
- vytváření asociací k hlavním myšlenkám textu

Kontextuální porozumění textu lze rozvíjet pomocí následujících metod:

- podtrhávání klíčových míst v textu
- členění textu nebo dělení textu na jednotlivé části podle smyslu, tvorba odstavců
- přiřazování nadpisů
- otázky k obsahu textu
- doplňování vynechaných slov
- vyplňování postupových diagramů znázorňujících průběh různých procesů
- přiřazovací cvičení

Cvičení rozvíjející **produkci textů** vycházejí především z druhů textů, které se v daném oboru vyskytují. Jsou to např. tato cvičení:

- kompletace neúplných textů
- formulování nadpisů
- převádění textů do jiné formy (dialogizace, tvorba zjednodušené verze textu)
- shrnutí textu na základě hesel
- produkce textů specifických pro daný obor (protokol, výkladová zpráva k projektu, anamnéza atd.)
- produkce textu na základě tabulek a grafů

5.3.5 Výukové projekty

Výukové projekty ve výuce němčiny předmětu OJP jsou úkoly, na jejichž splnění je vyhrazen delší časový úsek a které si studenti sami organizují a řídí. Pracují na nich bud' malé skupiny (2 – 5 studentů), nebo jednotlivci. Učiteli připadá role poradce, především z hlediska jazyka. Práce na projektu předpokládá nejen získávání informací z různých pramenů (např. monografie, odborné časopisy, internet, odborné exkurze), ale i jejich zpracování různými technikami (excerpce, vyhledávání hlavních informací, systemizace informací) a produkci vlastních textů (např. referát, popis postupu nebo procesu, prezentace produktu nebo projektu). Ústní prezentace v plénu by se měla opírat o nejrůznější vizuální pomůcky (fotografie, koláže, diagramy, nákresy, videozáznamy, vlastní nákresy) a zvukové nahrávky. Při přípravě prezentace svého projektu studenti využívají nejen svých jazykových, ale i metodických a odborných znalostí, což znamená, že výuka němčiny v rámci jazykové přípravy v předmětu OJP je pro ně přípravou na úkoly, které je čekají v jejich profesi (viz též Příloha č. 12).

5.3.6 Používání médií ve výuce

Média mají při vyučování cizího jazyka podpůrnou funkci. Jejich použití

- zvyšuje atraktivitu jazykové výuky
- zvyšuje názornost a motivaci
- seznamuje s autentickým jazykovým projevem a s autentickým kulturním prostředím zemí daného jazyka
- dává možnost výběru vhodných didaktických postupů pro různé učební typy
- podporuje autonomní učení

Vizuální média (noviny, časopisy, obrázky, plakáty, mapy, koláže) mohou např. stimulovat asociace, a proto se dají dobře využít jako úvod k probíranému tématu.

Výhodou zpětného projektoru je ve srovnání s tabulí, popřípadě korkovou tabulí, jeho větší variabilita a skutečnost, že fólie lze vyrobit přímo okopírováním nákresů, skic a diagramů nebo i částí didakticky vhodných odborných textů. Další výhodou je, že studenti mohou dostat pro samostatnou práci kopie použitých fólií.

Při práci se zpětným projektorem se využívá především následujících postupů:
přikrývání a odkrývání části textu, označování různými barvami, fokusace, doplňování, zvýrazňování souvislostí.

Pomocí auditivních médií (kazety, CD, rádio) se především rozvíjí porozumění slyšenému textu. Výhodou kazety je možnost libovolného opakování. Kazetové magnetofony kromě toho umožňují i nahrávání, takže jich lze velmi dobře využít ke kontrole a opravování výslovnosti studentů. Audiovizuální média (film, televize, video) zprostředkovávají jak auditivní, tak i vizuální informace (gesta, mimika), čímž výrazně stoupá motivační potenciál a rozšiřují se možnosti porozumění textu. Tato média poskytují i mimojazykové věcné informace (tj. informace o skutečnostech nesouvisejících s jazykem).

Využívání videa ve výuce je obzvlášť výhodné i proto, že jakákoliv část nahrávky může být kdykoli opakována, nebo že je možné vypnout zvuk nebo obraz. Doplňování obrazové nahrávky zvukem je velmi dobrým cvičením pro rozvíjení produktivní řečové dovednosti. Používání videofilmů při výuce tedy slouží k rozvoji pasivních i aktivních řečových dovedností.

Pod pojmem nová elektronická média shrnujeme všechna média, jejichž funkce jsou řízeny mikročipem (počítačové programy, internet). Interaktivních počítačových programů lze využívat jak při individuálním samostatném učení, tak i při výuce ve skupině. Vysoké školy umožňují svým studentům přístup k internetu. Mohou tak provádět rešerše k různým odborným tématům i tématům týkajícím se reálií, představit se na vlastní webové stránce (homepage), nebo komunikovat v cílovém jazyce pomocí e-mailu. Studenti by měli mít k dispozici informace o internetových adresách týkajících se výuky němčiny (Deutsch als Fremdsprache) (viz též Příloha č. 13).

5.3.7 Strategie uplatňované při autonomním studiu

Učební strategie – někdy též nazývané učební nebo pracovní techniky nebo study skills – jsou postupy, které studenti vědomě a plánovitě používají k přípravě, řízení a kontrole při učení se cizímu jazyku.

Při výuce CJ, která klade stále větší důraz na samostatné studium, plní tyto učební strategie mj. následující úkoly:

- přispívají k samostatnosti a zodpovědnosti studentů
- podporují individualizaci učebního procesu
- aktivují a motivují studenty
- pomáhají studentům učit se efektivněji a víc se naučit
- přispívají k odstranění stresu
- podporují proces celoživotního vzdělávání

Podle nejběžnější základní klasifikace rozlišujeme:

kognitivní strategie – vztahují se k produkci cizojazyčných sdělení a textů a k práci s nimi, tj.

aktivují a využívají všechny oblasti jazykových kompetencí (poslech, mluvený projev, čtení, psaní, slovní zásoba, gramatika),

metakognitivní strategie, které zahrnují

- koncentraci na vlastní učení
- organizaci a plánování vlastního učení
- kontrolu a vyhodnocování vlastního učení

Sociální strategie se týkají schopnosti spolupracovat s kolegy a umět „požádat o pomoc“.

S učebními strategiemi mají být studenti seznamováni průběžně od začátku do konce kurzu a mají je v rámci výuky pravidelně nacvičovat. Informace o strategiích mají být explicitní, aby si studenti uvědomovali své jednání, protože teprve pak si budou moci vybrat strategii, která pro ně bude optimální. Uvědomělého výběru učebních strategií dosáhneme tím, že studenty dovedeme k tomu, aby o svých učebních postupech sami přemýšleli. Pro vyučujícího to znamená, že musí do struktury výuky zařadit fáze, v nichž studenti přemýšlejí o tom, jak se učili, na jaké potíže narazili apod. Právě takovéto reflektování konkrétních výukových i učebních procesů jim pomůže zlepšit málo účinné způsoby učení, poznat vlastní silné i slabé stránky. Získají i určitý stupeň sebevědomí vzhledem ke svému učebnímu typu.

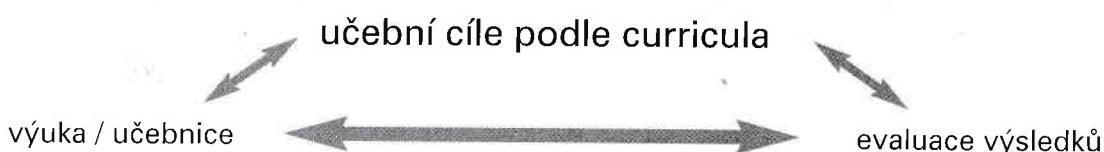
Podle současných vědeckých poznatků je seznámení s učebními strategiemi úspěšné zvláště za těchto podmínek (viz Tönshof 2000):

- učební strategie nejsou vykládány a procvičovány jako zvláštní program, nýbrž jsou plně integrovány do výuky. Je-li např. vyučovací jednotka věnována především náslechu a čtení textu, procvičují se cíleně strategie poslechu a čtení s porozuměním
- studenti dostávají podrobné a všeobecné informace o využívání učebních strategií (vlastní zkušenosti vyučujícího, výměna zkušeností mezi účastníky kurzu atd.)
- studenti si mohou učební strategie při výuce prakticky ověřit
- součástí cíleného procvičování jsou i metakognitivní strategie (plánování a hodnocení vlastního učení), které pomohou, aby studenti uměli svůj učební proces lépe řídit a vyhodnocovat (viz též Příloha č. 6)

6. KONTROLA A HODNOCENÍ ZNALOSTÍ

V souladu s principy, cíli, obsahem a metodami výuky formulovanými v curriculu výuky německého jazyka v OJP se cizojazyčná kompetence studentů hodnotí jako souhrn jednotlivých dovedností, a to průběžně i na závěr studia.

Cíle výuky a jejich realizace ve výuce těsně souvisejí s evaluací výsledků dosažených studenty, jak znázorňuje následující schéma:



Potřebné dovednosti a schopnosti získávají studenti při vyučovacím procesu a rozšiřují a upevňují je pak v autonomním studiu. Používané učebnice a učební materiály musí být koncipovány tak, aby všeestranně podporovaly vyučovací proces.

Testy pro průběžnou kontrolu i závěrečné zkoušky je třeba sestavit tak, aby obsah i rozsah kontrolovaných znalostí a dovedností odpovídaly tomu, co se studenti mohli a měli naučit v procesu výuky i v autonomním studiu.

Výsledky hodnocení pedagogovi ukáží, zda stanovené cíle jsou dosažitelné a zda metoda výuky a používané materiály vytvářejí vhodné předpoklady a podmínky pro úspěšné absolvování OJP. Také studenti hodnotí sami své výsledky, čímž se rozvíjí jejich schopnost analyzovat proces učení a jeho výsledky a vyvozovat z toho závěry pro další studium.

6.1 Kritéria hodnocení výsledků

Kontrola výsledků učebního procesu je komplexní a kontinuální proces.

Hodnotí se všechny výkony studentů v rámci výuky, zejména písemné práce, referáty, projekty a přípravné práce k nim.

Obsah zkoušky a formulace zadání úkolů musí být přizpůsobeny požadavkům praxe, musí být v souladu s klíčovými kvalifikacemi rozvíjenými ve výuce i v samostudiu (viz Příloha č.2).

Kontrola učebních výsledků poskytuje studentům i pedagogům informace o výsledcích a efektivitě učebního procesu a umožňuje na základě zjištěných nedostatků provést změny v dalším učebním plánu.

6.2 Formy hodnocení výsledků

Při hodnocení výsledků v zásadě rozlišujeme uzavřené, polootevřené a otevřené typy úkolů, přičemž přechod jedné kategorie do druhé je plynulý.

6.2.1 Uzavřené úkoly se používají při kontrole zaměřené na poslech a čtení s porozuměním, gramatiku a slovní zásobu. Zadání může být formulováno verbálně nebo nonverbálně. K témtoto typu úkolů patří např.:

- přířazovací úkoly (gramatické struktury, slovní zásoba, odborná slovní zásoba, čtení a poslech s porozuměním)
- úkoly s alternativní odpovědí (správně – chybně)
- organizér (srov. Příloha č.14)

- „multiple choice“ (především při kontrole čtení a poslechu s porozuměním)
- označování jazykových prostředků strukturujících text)
- přiřazování termínů k definicím, modelovým příkladům, praktickým příkladům a výrokům
- vypracování skic podle obsahu textu
- oprava chybných informací škrtnutím jednoho nebo více slov
- větné / textové puzzle (sestavování textů nebo vět z jednotlivých částí, přiřazování jazykově nekompletních / nonverbálních informací (např. obrázkových symbolů, pikogramů, čísel, vzorců, rovnic a diagramů)
- selektivní úkoly (výběr a zaznamenání informací na základě vybrané slovní zásoby, matic, tabulek, obrázkových symbolů)
- řešení křízovek

6.2.2 Polootevřené úkoly se používají při kontrole aktivních řečových dovedností. Zadání určuje úroveň jazykové produkce a stupeň samostatnosti práce.

Polootevřené testovací úkoly jsou např.::

- doplňovací úkoly/doplňování textů (i náslechových textů) vynechanými výrazy
- doplňování diagramů, schémat a grafů (viz Příloha č.15)
- vyplňování, resp. sestavování tabulek
- doplňování tzv. žebříčků pojmu, řad pojmu a nadřazených pojmu u řad pojmu (viz Příloha č. 10)
- oprava nevhodných termínů a oprava chybných informací nahrazením nebo doplněním slova
- členění textu na jednotlivé části
- rekonstrukce textu
- zaznamenání hlavních informací a reprodukce textu na jejich základě
- sestavení dopisu, resp. telef. hovoru na základě slovního materiálu
- doplňování vět a dialogů, vytváření souvislostí
- simulace rozhovoru na základě zadáного materiálu (viz Příloha č.16)
- psaní zpráv, krátkých popisů, vyjádření stanoviska, shrnutí na základě zadáного slovního materiálu

6.2.3 Otevřené úkoly jsou vhodné zejména pro kontrolu aktivních řečových dovedností při písemném i ústním projevu. Pomocí těchto úkolů se testují mimo jiné řečové dovednosti, jako jsou popis, vyprávění, vysvětlování, zdůvodňování, vyjadřování vlastního názoru. K témtu úkolům patří:

- vyhledávání / formulování nadpisů
- kompletace textů
- popis a interpretace obrázků a grafů
- vyhodnocování statistik
- odpovědi na otázky k textu
- pojmenování a popis pracovních postupů
- psaní různých typů dopisů a odpovědí na ně
- rozbor, diskuze, vyjádření vlastního stanoviska k zadáným tematickým okruhům

Všechny výše uvedené typy úkolů lze použít v kontrolních testech. Při závěrečné zkoušce jsou otevřené a polootevřené úkoly hodnoceny vyšším počtem bodů.

6.2.4 Projekty

Studenti dostávají možnost jednou nebo dvakrát za semestr prezentovat vlastní projekt. Projekt se má týkat problematiky studovaného oboru. Tato otevřená forma úkolů vyžaduje, aby student samostatně pracoval s prameny, aby je uměl vyhodnotit, zpracovat a prezentovat (viz kap. 5.3.5 a Příloha č.11).

6.2.5 Závěrečné zkoušky

Při závěrečné zkoušce má student prokázat svou komunikační kompetenci v oblasti obecného i odborného jazyka v písemné i ústní formě. Sem patří vedle schopnosti pochopit, zpracovat a produkovat různé druhy textů relevantních pro daný obor také např. schopnost chápout procesy, obsahy, myšlenkové souvislosti i názory a záměry, analyzovat je a přiměřeným způsobem vyjádřit vlastní názory a úmysly.

Závěrečná zkouška se skládá zpravidla z písemné a ústní části. Písemka obvykle obsahuje následující části:

- čtení s porozuměním
- poslech s porozuměním
- produkce vlastního textu na základě zadání

Ústní část může probíhat jako řízený rozhovor o odborně orientovaných témaitech. To znamená, že student dokládá svoji schopnost vést rozhovor a diskutovat na odborné téma (pochopení úkolů a porozumění otázkám, přiměřené reakce, samostatnost). Dále prokazuje schopnost pochopit věcné souvislosti a správně je prezentovat. Součástí závěrečné zkoušky může být i prezentace projektu.

V tomto případě je možná individuální nebo společná zkouška více studentů.

6.3. Kritéria hodnocení

6.3.1 Kritéria hodnocení písemné části závěrečné zkoušky:

- obsahová úplnost (plynulost a přiměřené zpracování textu po obsahové stránce)
- vyjadřování (vhodná a pestrá slovní zásoba, odpovídající stylistická rovina)
- správnost z hlediska morfologie, syntaxe a ortografie

6.3.2. Kritéria hodnocení ústní části závěrečné zkoušky:

- splnění zadaných úkolů (obsažnost a přiměřenost prezentace)
- koherence a plynulost (souvislé vyjadřování, srozumitelnost)
- vyjadřování (přiměřený způsob vyjadřování)
- morfologická a syntaktická správnost
- výslovnost a intonace

Studenti jsou vždy na začátku semestru seznamováni s požadavky ke zkoušce i s kritérii hodnocení.

Anhang 1

LERTYPEN

Lernpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass es verschiedene Lerntypen gibt.

Eine häufig anzutreffende Einteilung unterscheidet:

- den **visuellen** Lerntyp, der vor allem durch Sehen lernt
- den **auditiven** Lerntyp, der vor allem durch Hören lernt
- den **haptischen** Lerntyp, der vor allem durch Tasten und Begreifen lernt
- den **verbalen** Lerntyp, der vor allem durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernt
- den **interaktionsorientierten** Lerntyp, der vor allem im sozialen Kontakt lernt

Allerdings findet man nur selten einen Lernenden, den man eindeutig zu einem der oben erwähnten Lerntypen zuordnen könnte. Meistens handelt es sich um Mischtypen. Besser und effektiver lernen setzt voraus, sich selbst besser zu kennen.

Deswegen ist es empfehlenswert, die Lernenden für ihre Lernpräferenzen durch einen „Lerntypentest“ oder Fragebogen zu sensibilisieren, damit sie selbst ihre eigenen Lernwege entdecken können. Die Lernenden testen sich selbst in den meisten Fällen mit großer Begeisterung.

Anhang 1a

Beispiel eines Fragebogens

Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft:

Im Fremdsprachenunterricht verstehe ich, lerne ich und merke mir das Gelernte:

1 schlecht **2** mittelmäßig **3** gut **4** sehr gut

- | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ■ indem ich Gespräche, Texte usw. in der Fremdsprache höre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich Vokabeln, Texte, Bilder u.Ä. sehe und lese | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich das Geschriebene sehe, lese und es selbst laut (halblaut) nachspreche | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich einen Text höre und mir dabei Notizen mache | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich einen Text lese und gleich darin unterstreichen oder daraus Stichpunkte notieren kann | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ wenn ich Texte, Vokabeln u.Ä. lese, hilft es mir sehr, wenn ich das Gelesene auch gleichzeitig hören kann | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ wenn ich Texte oder Interviews höre, ist es besser, dazu auch die Transkription zu lesen oder sich dabei ein Bild anzusehen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich das eben Gelernte selbst praktisch ausprobieren kann | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ wenn ich mit Kartei, Kärtchen und Würfeln mit geschriebenen Stichpunkten oder Sätzen manipulieren kann | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ wenn ich Kartei oder Kärtchen selbst anfertige | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich einen fremdsprachigen Film sehe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich einen fremdsprachigen Film sehe und mir dabei Notizen mache | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem mir jemand die Bedeutung von neuen Vokabeln oder Regeln beschreibt oder erklärt | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich im Fremdsprachenunterricht mit anderen in Gruppen- oder Partnerarbeit zusammen arbeite oder mit anderen zu Hause lerne | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich das Gelernte auch im Spiel anwende und erlebe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich das Gelernte wirklich im Kontakt mit Muttersprachlern oder anderen deutschsprachigen Ausländern anwende und so erlebe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ indem ich ... | 1 | 2 | 3 | 4 |

In einer Lernergruppe sind in der Regel alle Lerntypen vertreten. Man sollte versuchen, den Unterricht so offen und vielfältig zu gestalten, dass möglichst viele Lerntypen ange- sprochen werden, was Methoden- und Sozialformenvielfalt erfordert.

Anhang 2

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wird zur Zeit viel diskutiert. Insbesondere die Wirtschaft fordert diese Art der Qualifikation von ihren Mitarbeitern. Selbstständig, flexibel, entscheidungsfähig, verantwortungsbewusst, kooperativ, kreativ, lernbereit, teamorientiert, so oder ähnlich werden viele Anforderungsprofile beschrieben.

In der Literatur gibt es zahlreiche Gliederungen, Gruppierungen und Systematisierungen zum Begriff Schlüsselqualifikationen, jedoch ein allgemein anerkanntes Messverfahren für Schlüsselqualifikationen gibt es nicht.

Hier zwei Versuche von Aufteilungen:

1. Materiale Schlüsselqualifikation (Fachkompetenz):

- Berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten wie Kulturtechniken und Fremdsprachen
- Kenntnisse und Fertigkeiten neuer Techniken wie Datenverarbeitung, Textverarbeitung, Internet
- Kenntnisse von Verfahrens- und Arbeitsabläufen

2. Formale Schlüsselqualifikationen (Methodenkompetenz)

- logisches und analytisches Denken und Handeln
- Organisationsfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Denken in komplexen Zusammenhängen
- Urteilsfähigkeit
- Kreativität
- Problemlösungsfähigkeit
- Kommunikative Fähigkeiten wie Ausdrucksvermögen, Argumentationsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Gestaltungsfähigkeit

3. Personale Schlüsselqualifikationen (Sozialkompetenz)

a) Individualverhalten

- Sachlichkeit
- Zuverlässigkeit
- Fleiß
- Zielstrebigkeit
- Leistungsbereitschaft
- Eigeninitiative
- Ausdauer
- Motivation

b) Sozialverhalten:

- Teamfähigkeit
- Kooperationsbereitschaft
- Einfühlungsvermögen
- Hilfsbereitschaft
- Fairness
- Toleranz

(nach Markt, Ausgabe 17, Goethe-Institut)

Anhang 2a

Schlüsselqualifikationen für den studienbegleitenden Deutschunterricht:

Dimension	Zielbereich	Merkmale	Umsetzung im Fremdsprachenunterricht
I. Organisation und Ausführung der Aufgabe	Arbeitsplanung Arbeitsausführung Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, systematisches Vorgehen, rationelles Arbeiten, Organisationsfähigkeit, flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit	Aufgaben erkennen, analysieren, Textsorten und Textbaupläne erkennen, Verständnisaufgaben stellen, besprechen, selbst machen, Mitteilungsabsichten und kommunikative Verfahren verstehen, darauf reagieren, Selbsteinschätzung der Studierenden entwickeln, Beteiligung an der Themenauswahl
II. Kommunikation und Kooperation	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sachlichkeit in der Argumentation, Aufgeschlossenheit, Teamfähigkeit, Entscheidungs- und Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, kundengerechtes Verhalten, soziale Verantwortung, Fairness	Partner-, Gruppen-, Projektarbeit Landeskunde: Wissen über Verhalten im Zielland, Gesprächsregeln kennen und anwenden
III. Informationsverarbeitung	Auswerten und Weitergeben von Informationen	Weiterbildungsbereitschaft, Einsatz von Lerntechniken, Verstehen und Umgehen mit spracharmen Textsorten (Tabellen, Grafiken, Diagrammen ...) 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, Rollen selbst finden, Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln, Arbeit mit Medien, Diagramme/Tabellen entwerfen, Visualisierung im Sprachraum, 1x1 des Fragens, markieren, unterstreichen, exzerpieren, Notizen machen, zusammenfassen, protokollieren
IV. Selbständigkeit 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, Meinungsäußerung entwickeln (pro und kontra), Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken, Lerntipps entdecken und formulieren, planvolle Prüfungsvorbereitung, 1x1 der Zeitplanung
V. Belastbarkeit Risikobereitschaft	psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer z.B. bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben, Flexibilität, Durchsetzungsfähigkeit	Berufsbezogene Unterrichtsprojekte, Planspiele, Fallbeispiele

Anhang 3

THEMENVERNETZUNGEN

Beispiele für Vernetzung

Die folgenden Beispiele mögen die Vorgehensweise bei einer Vernetzung veranschaulichen.

Da bei den Inhalten der Begriff „Vernetzungen“ von entscheidender Bedeutung ist, folgt an dieser Stelle ein kurzer methodischer Hinweis:

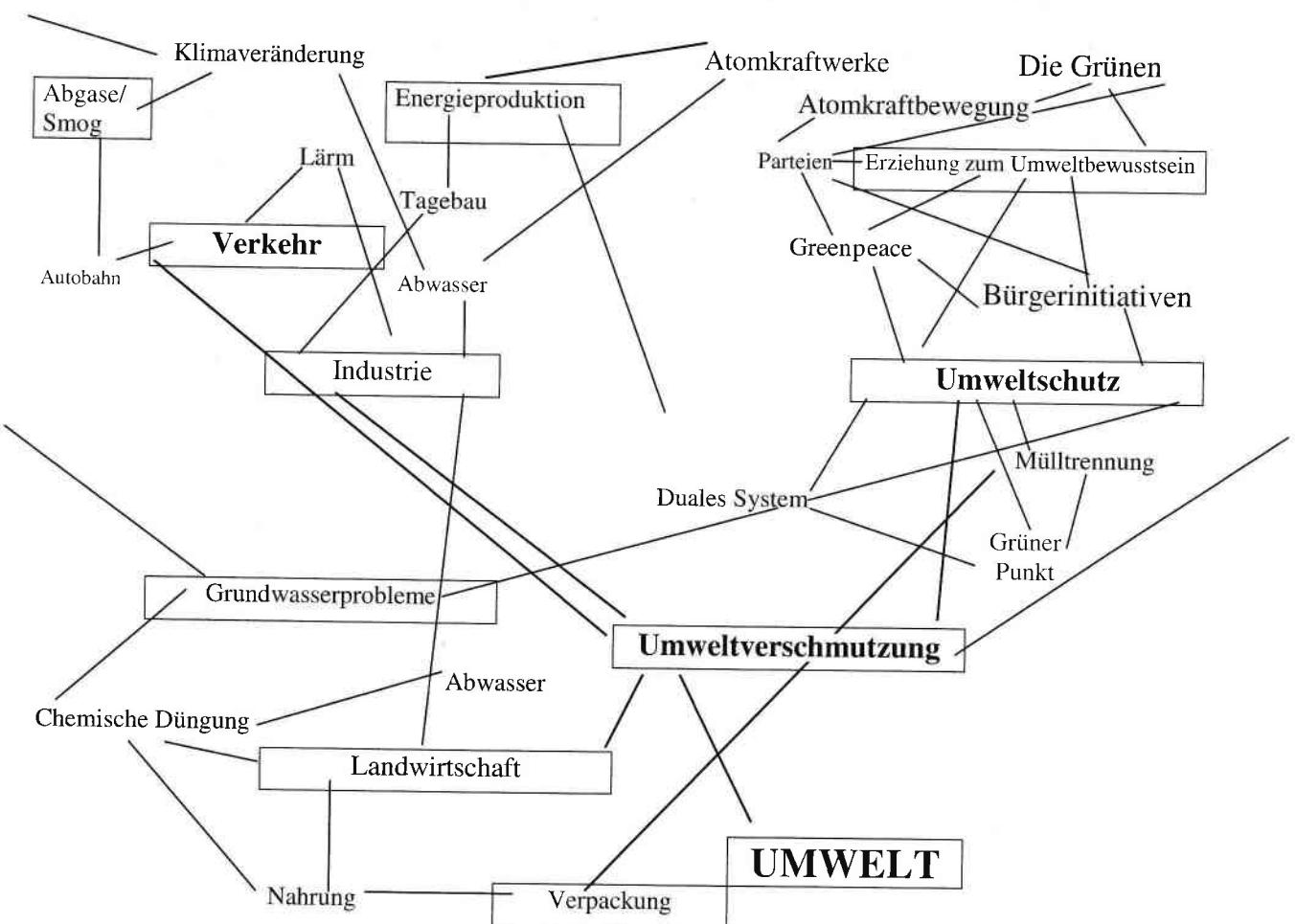
Zu dem Thema „Umwelt“ schreiben die Studenten zunächst Assoziationen auf Karten, die sie auf eine Pinnwand oder Wandzeitung (Packpapier) heften.

Dann ordnen sie ihre Einfälle nach Ober- und Unterbegriffen oder nach Verbindungen untereinander und zu anderen Themen. Diese können, je nach Interesse und Vor- und Fachwissen der Gruppe ausgebaut und eventuell zum Hauptthema werden.

Ein solcher Weg ermöglicht es den Studenten, ihre inhaltlichen und sprachlichen Bedürfnisse zu formulieren und zu realisieren.

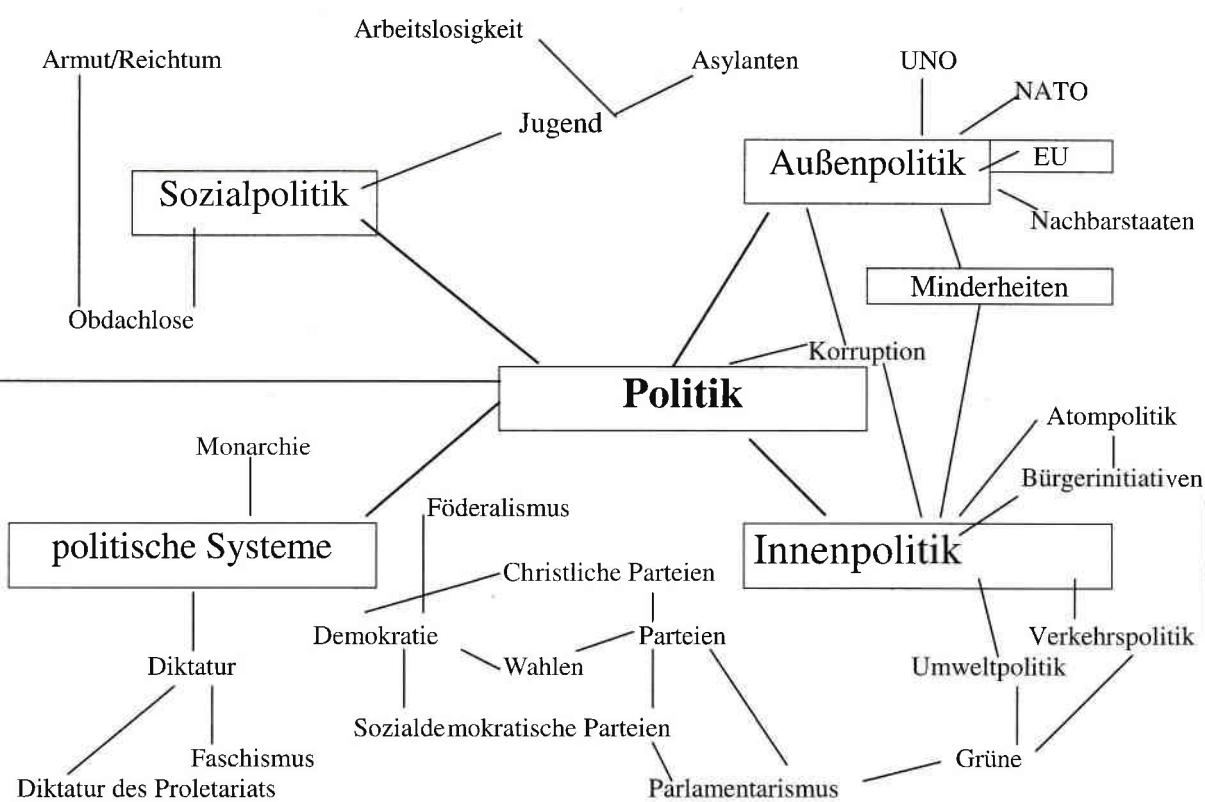
Anhang 3a

NETZ: THEMA „UMWELT“



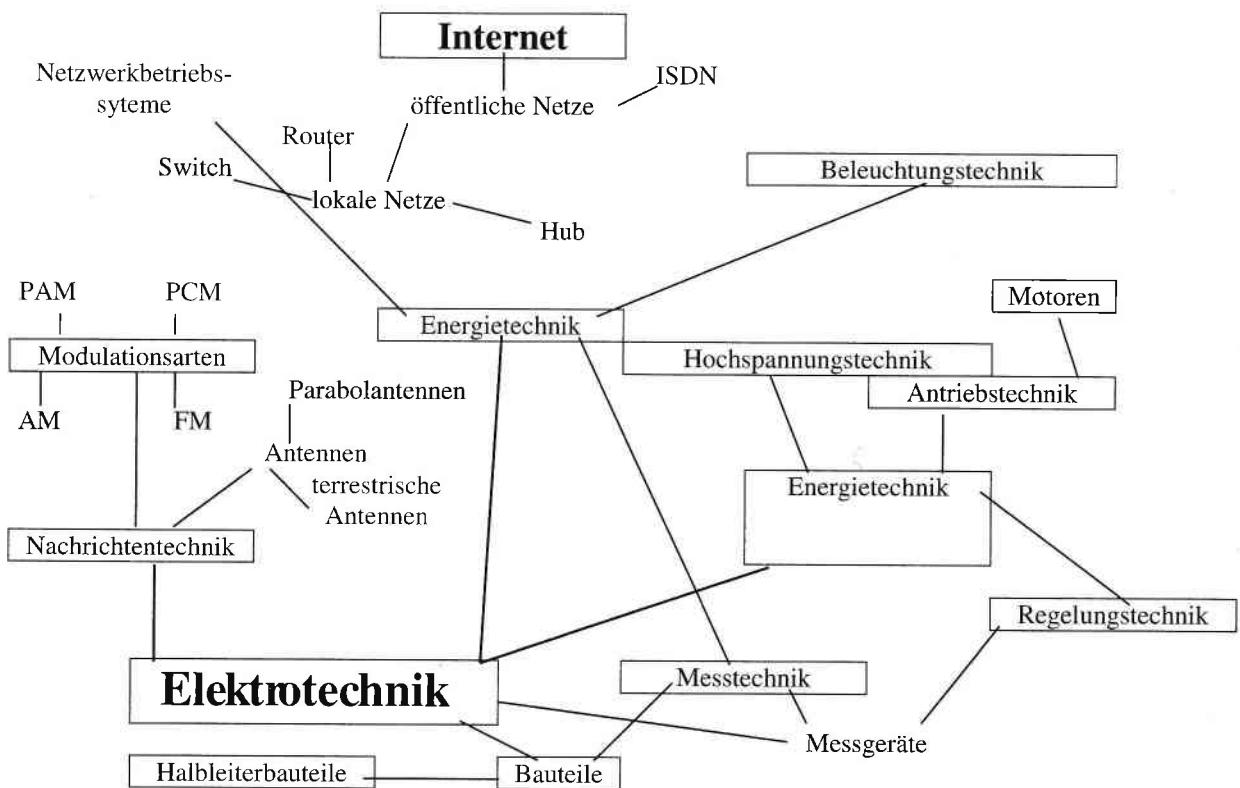
Anhang 3b

NETZ: THEMA „POLITIK“



Anhang 3c

NETZ: THEMA „ELEKTROTECHNIK“



Anhang 4

TEXTORTENAUSWAHL

(schriftlich und/oder mündlich)

- **Abhandlung**, Abkürzung, Absichtserklärung, Absprache, *abstract*, Aktennotiz, Anfrage, Angebot, Anmeldeformular, Annonen, Annotation, Anstellungsvertrag, Anweisung, Anzeige, Arbeitsschutzbestimmung, Arbeitsvertrag, Ausschreibung, Annahmeverzug, Arbeitsabläufe, Arbeitsregel, Aufgabe, Auftrag, Aufsatz, Ausschreibung ...
- **Bankformulare**, Bankgutachten, Beitrag, Bibliografie, Bilanzen, Biografie, Bild, Bildunterschrift, Berichte in Fachzeitschriften, Bestellung, Bestellformulare, Beratungsgespräch, Beurteilung, Beschreibung, Betriebsanleitung, Bewerbung, Bewerbungsbrief, Bewerbungsunterlage, Bewerbungsgespräch, Börsenberichte ...
- **Chronik** ...
- **Dateien**, Definition, Diskussion, Dokumentarfilm ...
- **Essay**, Erzählung, Einladung, Empfehlungsschreiben, Eignungstest, Einstellungsgespräch, E-Mail, Erklärung, Exzerpt ...
- **Forschungsbericht**, Feature, Fernsehnachrichten, Fachtext, Fachzeitschriftenartikel, Flugblatt, Flussdiagramm, Formular, Fachartikel, Fallbeispiele, Fachgespräch, Firmenpräsentation, Foto-Unterschrift...
- **Gedicht**, Gespräch, Gesetz, Gebrauchsanweisung, Glosse, Grafik, Geschäftsbrief ...
- **Hörspiel**, Handlungsanweisung ...
- **Interview**, Informationsgespräch ...
- **Jahrbuch** ...
- **Kurzgeschichte**, Kundendatei, Kurve, Karikatur, Kommentar, Kurznachricht, Kündigungsschreiben ...
- **Legende**, Lied, Lehrbuchtext, Lexikonartikel, Lebenslauf, Logo, Leserbrief ...
- **Memoiren**, Märchen, Monografie, Mitschrift, Mahnung, Mängelrügen, Mustervertrag ...
- **Nachricht**, Novelle ...
- **Organigramm** ...
- **Plakat**, Personalgespräch, Produktpräsentation, Pressemitteilung, Praxisbeispiele...
- **Referat**, Radionachrichten, Rede, Rundbrief, Reportage, Rezension, Rundfunk- und Fernseh-Programme, Rechnung
- **Spruch**, Sachbuchtext, Satzung, Schaubild, statistische Daten, Stellenanzeige, Stellenprofil, Schema, Sicherheitszeichen, Statistik, Steuertabelle, Spielfilm, Studienführer, Stellungnahme ...
- **Tagebuch**, Telefongespräch, Terminabsprache, Talk-show, Telefax, Telex, Telegramm, Tabelle ...
- **Umfrage** ...
- **Verzeichnis**, Vortrag, Verhandlungen, Vorstellungsgespräch, Vorlesungsverzeichnis, Vertrag, Verkaufsgespräch, Vertragsmuster, Versuchsprotokoll, Vorschrift ...
- **Werkanalyse**, Werbespot, Wirtschaftsnachrichten, Wirtschaftssendung, Witz, Werbeschreiben ...
- **Zusammenfassung**, Zeugnis

Anhang 4a

TEXTORTENAUSWAHL

(nach Dorothea Lévy-Hillerich)

Einige Beispiele von Textsorten aus dem Bereich „Wirtschaftsdeutsch“:

- Briefe und Faxe, E-Mails
- Dokumente: Transport-, Lager-, Versicherungs-, Zahlungsdokumente, Formulare, Verträge
- Gespräche, Telefongespräche, Terminabsprachen, Interviews
- Hör- und Fernsehdokument, Umfragen, Werbespots, Plakate
- Notizen, innerbetriebliche Mitteilungen wie Memo, Telefonnotiz, Pendelbrief
- Prospekte, Kataloge, Fall- und Praxisbeispiele
- Zeitungsdokumente wie Fotos, Schaubilder/Charts, Nachrichten, Kurznachrichten, Bericht, Reportage, Kommentar, Karikatur

Besonders wichtig sind auch spracharme Textsorten, wie z.B. Tabellen, Schemata, Diagramme (Linien-, Kurven-, Säulen-, Balken-, Kreisdiagramme), Kartogramme, Flussdiagramme ...

Anhang 5

FACHSTILSPEZIFISCHE GRAMMATISCHE STRUKTUREN UND FACHSTILTYPISCHE WORTBILDUNGSFORMEN

Rolle der Grammatik im fachsprachlichen Unterricht

„Grammatik hat im Fachsprachenunterricht eine Hilfsfunktion im Bereich der Rezeption zur Unterstützung eines synthetischen, d. h. nicht auf die grammatische Analyse, sondern auf die Analyse des Inhalts hin orientierenden Leseansatzes. Ferner hat sie eine Hilfsfunktion im Bereich der Sprachproduktion, nämlich als Hilfsmittel zur Realisierung der im Fach gängigen Kommunikationsverfahren unter Wahrung des im Fach gängigen Stils bei der Darstellungsweise.“ (Buhlmann/Farnes, S. 212)

Buhlmann/Farnes bieten Übungen zur Fachsprachen-Grammatik jeweils auf Wort-, Satz- und Textebene an:

Grammatikübungen zur Rezeption

- Unterstreichen (Wiedererkennen grammatischer Phänomene)
- Einklammern (Erkennen der Zusammengehörigkeit von Wortgruppen)
- Auswahlübungen (Bewusstmachen der Funktion der Grammatik)
- Zuordnungsübungen (zur Bewusstmachung von Elementen kontextueller Referenz)

„Die Übungsinhalte bestimmen sich aus den Lernzielen der Lerner und den entsprechend ausgewählten Texten des erforderlichen Spezialisierungsgrades der entsprechenden Fachsprache. Sie können also je nach Lernergruppe, Textsorte und Fachsprache mehr oder weniger verschieden sein.“ (Buhlmann/Farnes, S. 225)

Grammatikübungen zur Produktion

- Ergänzungsübungen (Übungen zur Morphologie, zur Syntax, zu logischen Bezügen, zu Kommunikationsverfahren)
- Umformungsübungen (sinnvoll, wenn es zum Beispiel um die Überführung einer Wortart in die andere geht)

„Wesentlich ist also bei allen Übungsformen zur Festigung der Grammatik, dass diese in funktionaler Weise geübt wird, d.h. dass die Übungen jeweils auf pragmatisch sinnvolle, den Lernzielen untergeordnete Kommunikationsziele bezogen werden und sie auf rationelle Art zu erreichen ermöglichen.“ (Buhlmann/Farnes, S. 229)

Lexikalische Besonderheiten der Fachsprachen werden in Ableitungen (Derivation) und Wortzusammensetzungen (Komposition) gegliedert und analysiert. Unter Ableitungen werden Überführungen von einer Wortart in eine andere demonstriert.

Substantiv → Verb: *Kristall* → *kristallisieren*

Adjektiv → Verb: *rein* → *reinigen*

Verb → Substantiv: *erwärmen* → *Erwärmung*

Adjektiv → Substantiv: *gleich* → *Gleichheit*

Substantiv → Adjektiv: *Raum* → *räumlich*

Verb → Adjektiv: *brennen* → *brennbar*

Wortzusammensetzungen werden wiederum nach Funktion aufgeteilt:

- syntaktisch komprimierend: *Temperaturerhöhung* – Erhöhung der Temperatur
- präzisierend: *Korngröße*; *Brennvorgang* usw.
- determinierend: *Gasturbine*, *Wasserturbine* usw.

(Wir beziehen uns hier auf die 6. überarbeitete und erweiterte Auflage von „Handbuch des Fremdsprachenunterrichts“ Rosemarie Buhlmann und Anneliese Farnes, Günter Narr Verlag, Tübingen 2000)

Anhang 6

LERNSTRATEGIEN

A. EIGENTLICHE LERNSTRATEGIEN

wenden die Lernenden an, um die Fremdsprache zu lernen (z.B. Regeln anwenden, regelmäßig neue Wörter wiederholen, Dialoge erfinden, um die neue Wendung anwenden zu können, ...)

I. Direkte (kognitive) Lernstrategien:

1. Gedächtnisstrategien werden angewandt, um neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass sie sowohl gut behalten als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können. (Siehe auch: Sperber, H.: Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt DaF, München, Iudicium)

- Mentale Bezüge herstellen, neue Informationen nicht isoliert speichern
- Bilder und Laute verwenden
- ein Wort oder einen Ausdruck mit dem mentalen Bild verbinden
- semantische Netze bilden
- Lautverwandtschaft verwenden (r Stuhl – stůl: „der Tisch“ auf Tschechisch)
- regelmäßig und geplant wiederholen
- eigene Vokabelkartei anlegen
- handeln, z.B. neue Wörter schauspielerisch darstellen

2. Sprachverarbeitungsstrategien sind darauf gerichtet, die Fremdsprache in den unterschiedlichsten Zugangsweisen zu verarbeiten.

a) Strukturieren der Fremdsprache durch:

- markieren
- Notizen machen (beim Lesen oder Hören)
- zusammenfassen

b) Analysieren und Regeln anwenden:

- Wörter und Ausdrücke analysieren
- mit der Muttersprache vergleichen
- Regelmäßigkeiten entdecken
- Regeln bewusst anwenden

c) Üben (nicht nur Aussprache, Rechtschreibung, formelhafte Wendungen, Satzmuster erkennen und verwenden, sondern vor allem nach kommunikativen Möglichkeiten suchen: E-Mail, ausländische Fachzeitschriften, Fachliteratur, Internet usw.)

d) Hilfsmittel verwenden: Fachwörterbücher, Begriffserläuterungen, Grammatikübersicht, Textsorten des jeweiligen Faches, Videoaufnahmen als Quelle bei der Vorbereitung eigener Sprachproduktion usw.

II. Indirekte (metakognitive) Lernstrategien:

1. Strategien zur Selbstregulierung:

a) Konzentration auf das eigene Lernen:

Ziel feststellen, Assoziationen mit Vorkenntnissen herstellen

b) Planung des eigenen Lernens:

Das Lernen zeitlich organisieren, eigene Lernziele bestimmen

c) Überwachung und Auswertung des eigenen Lernens:

- Fehlerstatistik machen
- Erreichen der Ziele kontrollieren
- Strategiewahl auswerten

2. Affektive Lernstrategien werden angewandt, um

- a) eigene Gefühle beim Lernen und Gebrauch der FS in den Griff zu kriegen
- b) Stress zu reduzieren (sich entspannen, Musik hören, lachen,...)
- c) sich Mut zu machen (sich Mut einreden, sich belohnen)
- d) Gefühle registrieren und äußern
- e) positive, aber auch negative körperliche Signale registrieren
- f) Gefühle mit dem Lehrer oder Mitschüler besprechen

3. Soziale Lernstrategien werden angewandt, um

- a) mit anderen zusammenzuarbeiten oder um Hilfe bei anderen zu suchen und um Fragen zu stellen.
- b) um eine Erklärung zu bitten, wenn man etwas nicht versteht
- c) zu fragen, ob Sprachäußerungen richtig sind
- d) um Korrektur zu bitten
- e) innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit einem Partner oder in der Gruppe aktiv zusammen zu arbeiten
- f) sich in andere hinein zu versetzen
- g) Verständnis für die fremde Kultur zu entwickeln, sich Gedanken und Gefühle anderer bewusst zu machen

B. SPRACHGEBRAUCHSTRATEGIEN

sind Strategien, die nicht so sehr zum Erwerb einer Fremdsprache, sondern vielmehr beim kommunikativen Gebrauch angewandt werden.

1. Hypothesen bilden und verifizieren,

Einsetzen von nichtsprachlichen Kenntnissen (Weltwissen, Logik),
nach Hinweisen (Bildern, Überschriften usw.) im Text suchen

2. Bedeutungen erraten auf Grund sprachlicher Hinweise (z.B. verwandte Wörter, Internationalismen)

3. Bedeutungen aus dem Kontext ableiten

4. „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).

(Nach: Bimmel, P., Rampillon, U.: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit XX.1996 Goethe-Institut München. S. 94 – 105)

Anhang 7

LISTE DER SOZIALFORMEN

Lehrervortrag	Der Lehrende gibt die Informationen/den Stoff durch Vortrag an die Teilnehmer weiter. Dabei kann er Medien einsetzen.
Lehrgespräch	Der Lehrende strebt das Lehrziel durch Gespräch mit den Teilnehmern an: Das Lehrgespräch ist eine entwickelnde und erarbeitende Methode, deren Inhalt und Ablauf durch den Lehrenden gesteuert wird. Er steuert durch seine Gesprächsführung und vor allem durch seine Technik des Fragens.
Rundgespräch (Diskussion)	Beim Rundgespräch können die Teilnehmer (und der Lehrende) ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre Meinungen und Überzeugungen der Gruppe vermitteln. Alles wird zusammengetragen, eingeordnet, geklärt und so in einem ständigen Dialog verarbeitet.
Einzelarbeit	Die Teilnehmer bearbeiten jeder für sich selbständig einzelne Inhalte oder sie lösen Aufgaben allein. Der Lehrende tritt in den Hintergrund.
Partnerarbeit	Jeweils zwei Teilnehmer bearbeiten ein Thema oder lösen eine Aufgabe.
Gruppenarbeit	Die Gesamtgruppe der Teilnehmer wird in Gruppen von drei bis sieben Personen aufgeteilt, um einen Lehrstoff, eine Fragestellung oder eine Aufgabe zu bearbeiten.

Die Sozialformen können sich entsprechend den methodischen Ansätzen verändern, die immer häufiger aus der Berufswelt kommen, z.B.:

Rollenspiel	Einzelne Teilnehmer übernehmen eine bestimmte Rolle und spielen diese. Dabei lernen sie, Verhalten zu erproben, zu üben, zu festigen und zu analysieren.
Teamteaching	Teamteaching ist ein Lehren im Team: Zwei (oder mehrere) Lehrkräfte unterrichten gemeinsam. Dazu gehört auch das gemeinsame Planen und Auswerten des Unterrichts.
Methode 66	Das Plenum wird in Gruppen zu je sechs Teilnehmern aufgeteilt, die etwa sechs Minuten miteinander diskutieren.
Expertenbefragung	Am Ende eines Themas oder Kapitels befragen die Teilnehmer den Leiter. Die Teilnehmer bereiten sich darauf vor.
Blitzlicht	Die Teilnehmer geben ihre Antwort oder Stellungnahme zu einer Frage in einem oder zwei Sätzen.

Anhang 8a

PLANUNGSSKIZZE

Thema: Umwelt

(in Anlehnung an das Netzmodell zum Themenkomplex "Umwelt", Anhang 3a)

Themenbereich/Auswahl von Teilthemen	Kommunikative Tätigkeiten und Aufgaben	Sprachliche Schwerpunkte	Materialhinweise
Ursachen der Umweltverschmutzung <ul style="list-style-type: none"> * Industrie - Formen der Umweltverschmutzung <ul style="list-style-type: none"> - Smog/Abgase - Abwasser - Müll - Lärm - Folgen der Umweltverschmutzung <ul style="list-style-type: none"> - Sinken des Grundwasserspiegels - Verschmutzung des Grundwassers - Klimaveränderung - Zivilisationskrankheiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit mit authentischen Texten (Zeitungsaufgaben, Statistiken, Schemata, Berichte von Umweltbehörden, Karikaturen, Nachrichten) - Vergleichen, Zusammenfassen, Beschreiben, Interpretieren von Statistiken und Karikaturen, Präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzerweiterung - Redemittel für die Interpretation von Statistiken - Vergleichssätze, Kausalsätze - indirekte Rede 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitungsartikel, Berichte des Umweltministeriums, Globus-Statistiken, Videofilmsequenzen - Gedicht von Erwin Grosche: "Ganz neue Fische"
Umweltschutz <ul style="list-style-type: none"> * Bürgerinitiativen <ul style="list-style-type: none"> - alternative Energieformen und Antiatomkraftbewegung - Green Peace * Erziehung zum Umweltbewusstsein <ul style="list-style-type: none"> - Duales System <ul style="list-style-type: none"> - Mülltrennung - Verpackung/Grüner Punkt - Projekt "Grüne Schule" <ul style="list-style-type: none"> - Lernen in und mit der Natur 	<ul style="list-style-type: none"> - Reden verfassen und halten, argumentieren, eigene Überzeugungen formulieren und durchsetzen, Diskussionsrunden leiten, Flugblätter verfassen - Referat zum dualen System ausarbeiten und halten - Dossiers anlegen, Wandzeitungen gestalten, Ausstellungen organisieren und präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Redemittel : Argumentieren, Meinung äußern, Begründen, Zustimmung, Ablehnung - Diskussionen leiten und lenken - Überschriften formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Werbespots, Plakate, Flugblätter, Zeitungsartikel, Fernsehnachrichten, programmatische Schriften von Parteien und Bürgerinitiativen - didaktisierte Materialien des Goethe-Institut "Umweltschutz", "Grüne Schule" - Verpackungen

Anhang 8b

PLANUNGSSKIZZE

Thema: Politische Systeme

(in Anlehnung an das Netzmodell zum Themenkomplex "Politik", Anhang 3b)

Themenbereich/Auswahl von Teilthemen	Kommunikative Tätigkeiten und Aufgaben	Sprachliche Schwerpunkte	Materialhinweise
Diktaturen <i>* Faschismus</i> - das Phänomen des Faschismus und seine Entstehung - Ausprägungsformen * Judenverfolgung * Parteien-, Schriftenverbot * Künstler im Exil * Diktatur des Proletariats - Entstehung der DDR, Polen nach 1945, die Tschechoslowakei nach 1945 politische Wende Ende der 80er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit mit Lexika (Lemmaeinträge suchen, lesen, zusammenfassen, Definitionen zu Ende formulieren, Definitionen Beispielen und Aussagen zuordnen, Begriffe umschreiben) - Arbeit mit authentischem Material (Zeitungsaufgaben, schriftliche Dokumente, Hördokumente); Vergleichen, Zusammenfassen, Verallgemeinern, Präsentieren - Auswertung von authentischem Pressematerial - Vergleichen von Presseartikeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Textsortenspezifizität "Lexikoneintrag" - Wortschatzerweiterung - indirekte Rede - Passivkonstruktionen - Adjektivsteigerung - Vergleichssätze 	<ul style="list-style-type: none"> - historische Lexika - Zeitschriftenartikel - Inter Nationes: "12 Jahre des Nationalsozialismus" (Buch u. Kassette) - lit. Texte (z. B. Tucholsky)- F. J. Degenhardt: Glasbruch (Mein Gespräch, meine Lieder) - Text von A. Szczypiorski: "Mein Irrtum", FAZ Apr. 1995, evtl. mit poln. Übersetzung u. Ä.
*Demokratie - Formen der Demokratie (z. B. direkte Demokratie in der Schweiz) - Parteien, Wahlen (Parteien der BRD im Vergleich zu Polen, Parteiprogramme, Wahlprogramme, akt./pass. Wahlrecht) - Parlamentarismus (politische und parlamentarische Strukturen in Deutschland)	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen von literarischen Texten und Informationstexten von den Landeszentralen für Politische Bildung - Hörverstehen (Video) - Argumentieren, eigene Meinung ausdrücken - Diskutieren, Kommentieren - eine Diskussion leiten - Kurzberichte, Kommentare verfassen Rede verfassen - freies Sprechen - Interpretation von Schemata - Referat halten 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzerweiterung - Kausalsätze - Kausalsätze - sprachliche Mittel der Zustimmung, der Ablehnung - Redemittel zum Leiten einer Diskussion - Wortschatzerweiterung - Textsortenspezifizität "Rede", "Referat" - Imperativ - Funktionsverbgefüge 	<ul style="list-style-type: none"> - Prospekte - lit. Text von Dürrenmatt - Videos - Hefte von Inter Nationes mit Folien (mit Vergleich zu Tschechien, Slowakei) - Stimmzettel - Videos (Werbespots der Parteien, Fernsehmitschnitte aus den Wahlstudios) - Zeitungsberichte, Wahlplakate, Verfassung der BRD - Schemata zum Aufbau des polit. Systems - Informationsblätter des Bundestags - Deutsch Aktiv (Kapitel Deutschland)

Anhang 8c

UNTERRICHTSBEZOCHTUNG

Themenbereich: Raumplanung

Thema: Verkehrsplanung

Kursstufe: Mittelstufe (ZMP)

Lehrwerk: Didaktisiertes Material für den Baustein Europa, Teil: Raumplanung

Lektorin: PhDr. Jana Záhorcová

Hospitantin: Mgr. Zuzana Motešická

Universität: Fakultät für Architektur, STU Bratislava

Ablauf (in Stichpunkten):

Zeit	Phase/Inhalt	Lernziel	Sozialform	Material	Bemerkung
10'	Aufwärmen	Verkehrsmittel wiederholen bzw neue dazu lernen	Kleingruppenarbeit, Plenum	Papier, Stifte, Tafel, Üb. 1	Auch die nicht ganz zu den Verkehrsmitteln gehörenden Bewegungsmittel nicht ausschließen (z.B. Trittroller, Dreirad, Weltraumschiff, Zeitmaschine u.ä.).
15'	Textarbeit	Totales Lesen, Wortschatzerweiterung	Einzelarbeit, Plenum	Üb. 2	
10'	Überschriften formulieren	Die Schlüsselbedeutung des Absatzes definieren	Partnerarbeit	Üb. 3	
10'	Fragen zum Text beantworten	Leseverständnis prüfen, ganze Sätze formulieren	Einzel- bzw. Partnerarbeit	Üb. 4	
10'	Einstieg zum Thema: Stadtverkehr	Anhand des Bildes, Definition der wohnlichen Straße und der Wohnstraße	Plenum	Abb. 9.3	
7'	Quiz	Definitionen aus dem Bereich des Stadtverkehrs	Einzelarbeit, Plenum	Üb. 5	
3'	Teil der Straße (Bild benennen)	Wortschatzvertiefung	Partnerarbeit, Plenum	Abb. 9.4	
5'	Begriffe mit Bestimmungswort „Verkehr“ suchen.	Arbeit mit Fachwörterbuch	Kleingruppenarbeit	Fachwörterbücher	
5'	Lücken ergänzen	Wiederholen von den eingeführten Begriffen	Einzelarbeit	Üb. 8	
15'	Interview	Meinung äußern, neu erworbenen Wortschatz festigen	Partnerarbeit	Üb. 9,10	Rollenverteilung
Hausübung	Stadtverkehr in Wien und Bratislava	Globales und selektives Lesen	Einzel- bzw. Partnerarbeit	Üb. 13	Vorentlastung: Schlüsselwörter vor dem Lesen erklären.
		Stellungnahme schriftlich zusammenfassen	Einzelarbeit	Üb. 12	

Studentenverhalten:

- lebhafte Diskussion über die verschiedenen Verkehrsmittel und den umwelt-freundlichen ÖPNV
- Diskussion zu baulichen Maßnahmen beim Gestalten einer Wohnstraße – hat das größte Interesse bei Studentinnen und Studenten geweckt
- beim Quiz hat sich die Partnerarbeit als sehr behilflich erwiesen
- beim Beantworten der Fragen zum Text waren die Studierenden ziemlich inaktiv

gelungene/weniger gelungene Aktivitäten:

- Regionale Begriffe in deutschsprachigen Ländern (z.B. CH: s Velo, s Tram, s Trottoir, parkieren u.ä.)
- Fragen zum Text beantworten – nicht sehr gelungen
- Kleingruppenarbeit mit Fachwörterbüchern – sehr gelungen, alle fanden es sehr nützlich (Komposita richtig suchen und finden, Artikel- m, n, f)
- Aufgabe 11, Pro-Kontra Diskussion in Kleingruppen – sehr gelungen, auch eigene Verbesserungsvorschläge zum Stadtverkehr, nicht nur Kritik.

sonstige Bemerkung:

Wenig Zeit, was mit der allgemeinen Stundenzahl für Fremdsprachenunterricht im universitären Bereich zusammenhängt.

Anhang 9

LESETECHNIKEN

Um einen fremdsprachigen Text sinngemäß lesen zu können, benötigt man Strategien, die auch Lesetechniken genannt werden. Sie gehören in den Bereich der Lernstrategien. Es sind „(mentale) Handlungspläne, deren Ziel es ist, etwas selbstständig zu lernen.“ (Fremdsprache Deutsch, Heft 8 – Lernstrategien, Seite 6). Sie stellen also den Weg zur Erfüllung eines Zweckes dar.

Warum sollte man Lesetechniken verwenden?

Es gibt zwei Gründe dafür. Der eine liegt im Text, denn verschiedene Texte brauchen verschiedenes Herangehen. Der andere liegt im Leser, dessen Motive, sich einem Text zuzuwenden, immer verschieden sind.

Welche Lesestile unterscheidet man?

1. Globales / orientierendes / überfliegendes Lesen

Diese Technik wird beim ersten Kontakt mit einem Text verwendet. Der Leser verschafft sich einen Überblick, eine erste Orientierung über das Thema und sammelt Eindrücke. Im Großen und Ganzen weiß er dann, worum es in dem Text geht. Bei dieser Technik wird ein Text gelesen und später wird entschieden, ob man sich genauer und ausführlicher mit dem Text befassen will.

2. Selegierendes / selektives Lesen

Der Text wird gelesen, um die wichtigsten inhaltlichen Informationen zu erfassen. Auf Unwichtiges und Einzelheiten wird kein Wert gelegt. In dem Text wird der rote Faden verfolgt. Beim Lesen des Textes wird die Aufmerksamkeit auf das Erfassen bestimmter Informationen und Gedanken gelenkt.

3. Totales Lesen

Beim Lesen eines Textes werden alle Informationen vom Leser vollständig aufgenommen. Der Inhalt des Textes wird genau und sorgfältig bearbeitet, wobei die Bedeutung fast jeden Wortes entziffert wird. Oft wird diese Technik allerdings missverstanden, weil unter dem Terminus das ganze umfassende Lesen verstanden wird. „Wort-für-Wort-Lesen“ wird damit nicht gemeint.

Wie schaffe ich es als Lehrkraft, dass sich die Studenten die verschiedenen Lesetechniken aneignen?

- Anweisungen und Fragestellungen geben, die die Studenten dazu anhalten, verschiedene Lesestile anzuwenden
- den Studierenden klar machen, dass sie bestimmte Leseerwartungen haben
- einen engen Zusammenhang mit Textsorten herausarbeiten

Welche konkreten Anweisungen und Fragestellungen kann eine Lehrkraft einsetzen?

Im folgenden werden Beispiele zu den jeweiligen Techniken aufgeführt. Die Textbearbeitungsaufträge können folgendermaßen aussehen:

- rezeptiv:** die Studierenden nehmen den Inhalt auf, die Lehrkraft stellt Verständnisfragen
- reproduktiv:** die Studierenden nehmen den Inhalt auf und arbeiten damit, indem sie z.B. auseinander geschnittene Satzteile wieder zusammenfügen usw.
- produktiv:** die Studierenden nehmen den Inhalt auf und führen ihn fort, indem sie z.B. eine Stellungnahme / einen Leserbrief schreiben, den Text in ein Rollenspiel umwandeln usw.

Totales Lesen

- ein Wort zu viel (*rezeptiv*)
Fehlinformation im Text durch Streichen eines Wortes korrigieren
- Abbildungen zum Text zuordnen (*rezeptiv*)
- Rekonstruktion eines Textes (*rezeptiv*)
Sätze so ordnen, dass ein zusammenhängender, logischer Text entsteht
- Textvergleich: Drei Texte suchen und Aussagen formulieren, Aussagen zu den Texten zuordnen
- Textvergleich: Text mit Schaubild vergleichen
- Richtig-Falsch: Aufgaben zum Text
- Tabelle erstellen (*reproduktiv*)
- Flussdiagramm (*reproduktiv*)
- Informationen aus einem Text in eine Tabelle ordnen
- Notieren von Stichwörtern (*reproduktiv*)
- Bezeichnungen aus dem Text in einen Lückentext übertragen (*reproduktiv*)
- Fehlende Information, fehlenden Begriff ergänzen
- Fehlinformation durch Ändern oder Einfügen eines Wortes korrigieren (*produktiv*)
- Text komplettieren (*produktiv*)
- Wörter ergänzen
- Schüttelkasten (*rezeptiv*)
- Stichpunkte in die richtige Reihenfolge bringen (*reproduktiv*)
- Graphik beschriften
- Graphik erstellen/ergänzen

Selegierendes Lesen

- Organizer (vgl. auch Anhang 11)
Stichpunkte lesen, Text lesen, Bezüge herstellen
- Zuordnung von Aussagen / Stichpunkten / Zwischenüberschriften im Text (*rezeptiv*), zu Aussagen passende Textstellen finden
- Suchen von Überschriften – Überschriften zuordnen (*produktiv*), zu Abschnitten eines Textes Zwischenüberschriften suchen, Meinung begründen
- Fragen zum Text beantworten (*produktiv*)
Fragen sollten mit Hilfe des Textes beantwortet werden können, d.h. Fragen dürfen keine Wissensfragen sein, die sich nicht aus dem Text erklären lassen
- Einteilung eines ungegliederten Textes in Abschnitte (*reproduktiv*)

- Situationsvorgabe (*reproduktiv*):
Bestimmte Informationen z.B. aus einer Tabelle herausfinden, auch unter Zuhilfenahme von leicht erkennbaren Vorgaben (Internationalismen, Eigennamen, Orts- und Zeitangaben)
- Erwartungen überprüfen (*rezeptiv*)

Globales Lesen / Orientierendes Lesen

(hierzu gibt es nur wenige Übungsformen)

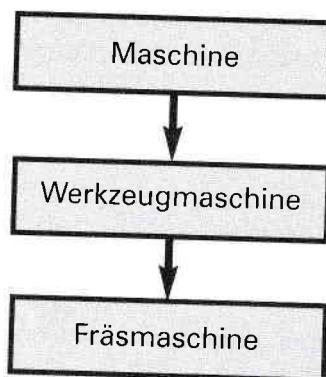
- aus einem bestimmten Angebot das subjektiv Interessante auswählen

Anhang 10

BEGRIFFSLEITERN UND BEGRIFFSREIHEN

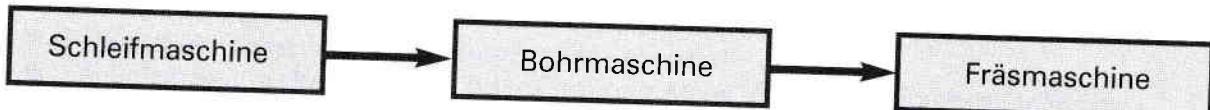
Logische Begriffsleitern

Übungen auf der Basis logischer Begriffsreihen sind nur dann eindeutig und sinnvoll, wenn der Unterbegriff der jeweils nächsten Abstraktionsstufe entnommen und das Klassifikationskriterium beibehalten wird.



Logische Begriffsreihen

Hier besteht zwischen den verschiedenen Begriffen ausschließlich das Verhältnis der logischen Nebenordnung; der Oberbegriff ist dabei nicht vorgegeben.



Übungen zu logischen Begriffsleitern und logischen Begriffsreihen sind auch in Mischformen anwendbar.

Anhang 11

GRAMMATIKEN, NACHSCHLAGEWERKE UND ÜBUNGSBÜCHER ZUR GRAMMATIK

Grundstufe

- Apelt, M. u.a.: **Grammatik à la carte!** Das Übungsbuch zur Grundgrammatik Deutsch, Diesterweg, Frankfurt 1997
- Puchta, H. u.a.: **Grammatik kreativ**, Langenscheidt, München 1998
- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena: **Grammatik sehen**, Hueber, Ismaning 1997
- Thurmair, M.: **Grammatiktafel Deutsch**, Langenscheidt, München 1996
- Reimann, Monika: **Grundgrammatik für Deutsch als Fremdsprache**, Hueber, Ismaning 1997
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrika: **Klipp und Klar. Übungsgrammatik** Grundstufe Deutsch, Klett, Stuttgart 1997
- Thurmair, M.: **Kurzgrammatik Deutsch**, Langenscheidt, München 1999
- Luscher, Renate: **Übungsgrammatik für Anfänger**, Hueber, Ismaning 1999
- Thurmair, M. :**Verb-Tabellen Deutsch**, Langenscheidt, München 1999
- Tanzer, Harald: **2000x Minutentraining**, Deutsch als Fremdsprache, Grammatik, Compact, München 2001

Mittelstufe

- Griesbach, Heinz: **Bauplan Deutsch**, Übungsgrammatik mit Satzbauhelfer, Klett, Stuttgart 1991
- Helbig, G.; Buscha, J.: **Deutsche Grammatik**. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Langenscheidt, München 2001
- Latour, Bernd: **Deutsche Grammatik in Stichwörtern**, Klett, Stuttgart 1999
- Hering, Axel; Matussek, Magdalena: **em Übungsgrammatik**, Hueber, Ismaning 1999
- Apelt, M. u.a.: **Grammatik à la carte!** Mittelstufe, Diesterweg, Frankfurt 1996
- Fuhr, Gerhard: **Grammatik des Wissenschaftsdeutschen**, Heidelberg 1984
- Buscha, J. u.a.: **Grammatik in Feldern**, Verlag für Deutsch, Ismaning 1998
- Rug, W.; Tomaszewski. A.: **Grammatik mit Sinn und Verstand**, Klett, Stuttgart 1997
- Häussermann, Ulrich u.a.: **Grundgrammatik Deutsch**, Diesterweg, Frankfurt 1997
- Helbig, G.; Buscha, J.: **Leitfaden der deutschen Grammatik**, Langenscheidt, München 1998
- Dreyer, Hilke; Schmidt, Richard: **Übungsbuch der deutschen Grammatik**, Hueber, Ismaning 1998
- Hall, Karin; Scheiner Barbara: **Übungsgrammatik DaF** für Fortgeschrittene, Hueber, Ismaning 1997
- Berglová, Eva; Formánková, Eva; Mašek, Miroslav: **Moderní gramatika němčiny**, Fraus, Plzeň 2002

PROJEKTARBEIT

Lernen in Projekten ist eine Möglichkeit, handlungsorientiert und lernerorientiert zu unterrichten. Lernen in Projekten stellt eine komplexe Arbeits- bzw. Lernform dar. Lernen in Projekten fordert und fördert höhere Kompetenzen und dient der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Denken in großen Zusammenhängen, geistige Mobilität und Kreativität, Urteils- und Kritikfähigkeit. Neben einem Ausbau der Fachkompetenz werden beim Lernen in Projekten die Sozialkompetenz und die Methodenkompetenz der Lernenden verbessert.

Mögliche Schritte zur Planung und Durchführung eines Projekts:

1. Finden eines Themas, einer Aufgabe, eines Anliegens

- Studierende schlagen ein Thema vor
- Lehrkraft schlägt ein Thema vor (Lehrplan)
- Institute / Unternehmen schlagen Themen vor

2. Planung des Projekts

- Welcher Termin / zeitlicher Rahmen ist geeignet?
- Welche Inhalte sollen berücksichtigt werden?
- Festlegung von Schwerpunkten
- Wer macht was: Erstellen eines Arbeits- und Aufgabenplans mit konkreten Zeitangaben
- Welche Methoden / Arbeitsformen sind bekannt?

3. Durchführung des Projekts

- Ausführung der geplanten Tätigkeiten
- Evtl. Festlegen von Fixpunkten, Zeitpunkten zur Betreuung durch die Lehrkraft: Korrektiv, Hilfestellung, Schlichtung

4. Beenden / Auswertung des Projekts

- Bewusster Abschluss: evtl. Präsentationsmöglichkeit / Abschlussaktion einplanen, z.B. Projektzeitung, Ausstellung, Demonstration
- Ziel erreicht, Reflexion über die geleistete Arbeit, Verbesserungsvorschläge

5. Bewertung des Projekts

- Anforderungen an die Projektarbeit werden zu Projektbeginn von Studierenden und von der Lehrkraft festgelegt. Die Beurteilungskriterien sollten zu Beginn des Projektes offen und klar festgehalten werden.
- Eine Bewertung erfolgt von den Studierenden und der Lehrkraft im Anschluss an die Präsentation.

(nach Bettina Hugenschmidt: Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Esslingen – Wirtschaft und Technik)

Anhang 12a

PROJEKTARBEIT – BEISPIEL 1

(Technische Universität, Liberec)

Festlegung eines Themas: Profil einer deutschen Firma in der Tschechischen Republik
(N.B.: Eine sinnvolle Projektarbeit muss mehr beinhalten als eine reine Firmenpräsentation.)

Herauszuarbeitende Informationen:

- Standort
- Tätigkeitsbereich
- Produktionssortiment – erfolgreiche und weniger erfolgreiche Produkte
- Kunden (an Hand eines Fragebogens: Zielgruppe, Zufriedenheit, tendenzielle Veränderungen im Kundenkreis usw.)
- Zahl der Niederlassungen und Mitarbeiter
- Organisationsschema der Firma
- kurze Schilderung der Unternehmensgeschichte
- Ziel der Firma und ihre Zukunftspläne
- sozio-politisches Umfeld und Hintergründe der Firmenniederlassung
- ökonomische Begründung der Firmenniederlassung
- tschechische Partner der Firma (politisch und ökonomisch)

1. In einem Rundgespräch werden die Projektsschwerpunkte herausgearbeitet (s. oben).
2. Die Firma wird von den Studenten ausgewählt, oft handelt sich es um eine Firma, an der einer der Studierenden ein Praktikum absolviert hat.
3. Die Sozialform wird nach Praktikabilität entschieden: Die Arbeit erfolgt in Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit.
4. Ein Arbeitsplan wird erstellt: Wer macht was? Die Studierenden übernehmen jeweils unterschiedliche Aufgaben, die jedoch so miteinander verzahnt werden, dass aus dem Ergebnis der Recherchen ein Profil der Firma resultiert.
5. Das Projekt wird durchgeführt und anschließend im Plenum präsentiert.
6. Die Präsentation erfolgt als Vorstellung der Firma mit Hilfe von Tabellen, Statistiken usw.
7. Die Bewertung der Projektarbeit erfolgt nach der Präsentation der Ergebnisse der Recherchen im Plenum. Die Bewertungskriterien wurden vor Beginn der Arbeit mit den Studierenden besprochen und beinhalten in etwa folgende Punkte:
 - Erfüllung der Aufgabenstellung (s. Schwerpunkte)
 - sachliche Richtigkeit und Gründlichkeit bei der Arbeit
 - Grad der Selbständigkeit bei der geforderten Leistung
 - Nutzung der Hilfsmittel: Diagramme, Tabellen usw.
 - Präsentation
 - soziales Verhalten / Motivation und Engagement während des Projekts

Anhang 12b

PROJEKTARBEIT – BEISPIEL 2

(Fakultät für Architektur, STU Bratislava)

An unserer Fakultät nehmen die Studentinnen und Studenten vier Semester an den Sprachseminaren teil. Die ersten zwei davon werden der Allgemeinsprache gewidmet, in den nächsten zwei machen sich die Studentinnen und Studenten mit der Fachkommunikation in der Fremdsprache vertraut. Eine der Schlüsselqualifikationen, die am Ende der vier Semester erzielt werden sollte, ist eigene Entwürfe erklären, begründen und präsentieren zu können.

Wir gehen davon aus, dass man den Studentinnen und Studenten zuerst erklären muss, wie man eine Präsentation richtig vorbereitet und vorträgt, und ihnen natürlich auch die Gelegenheit gibt, es auch einzuüben.

Es ist auch wichtig, den Studentinnen und Studenten beizubringen, welche Präsentationstechniken bzw. -strategien dabei anzuwenden sind. Dies geschieht in den ersten zwei Semestern in folgenden drei Phasen:

1. Einführung in die Präsentation
2. Einüben von Präsentationsabläufen
3. Eigene Präsentation

Näheres Vorstellen der einzelnen Phasen:

1. Einführung in die Präsentation

Am Anfang des Semesters wird ein Seminar dem Besprechen der folgenden Fragen gewidmet (kann teilweise oder bei weniger fortgeschrittenen Gruppen auch ganz in der Muttersprache sein):

- Was ist eine Präsentation?
- Welche Arten von Präsentation kann es geben? (informative oder überzeugende, worin liegt der Unterschied?)
- Wodurch unterscheidet sich der schriftliche Stil vom mündlichen?
- Was ist bei einer gelungenen Präsentation wichtig? (Sprachliche Richtigkeit, Intonation, Gestik, Augenkontakt, Körpersprache, klar strukturieren, Humor einsetzen, rhetorische Fragen, Füllwörter, visuelle Unterstützung und ihre richtige Anwendung u.Ä.)
- Wozu kann Präsentation in Ihrem künftigen Beruf benutzt werden? (U. Ä.)

2. Einüben von Präsentationstechniken am Rollenspiel

Diese Phase soll den Studentinnen und Studenten auf (schau)spielerische Weise helfen, die bei Präsentationen oft vorkommenden Ausdrücke und Phrasen zu automatisieren. Dazu verwende ich zwei Spiele: Wissenschaftler nehmen an einer Konferenz teil und Filmfestival. Beide Aktivitäten sind im Anhang 12c näher vorgestellt.

Einfache Präsentationsstruktur

Anrede:

- Meine Damen und Herren
- Liebe Gäste
- Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen u.Ä.

Vorstellung:

- Erlauben Sie mir bitte, Ihnen unsere Firma / Fakultät / unser Institut usw. vorzustellen.
- Gestatten Sie mir bitte, dass ich mich vorstelle. Mein Name ist...
- Ich stelle Ihnen den Vertreter der Firma Herrn Bauer vor. u.Ä.

das Wesentliche:

- Zuerst möcht ich etwas zu sagen, dann werde ich zu übergehen.
- Ich beschäftige mich seit Jahren mit...
- Ich / wir sind zu der Erkenntnis gekommen, dass...
- Ich / wir kamen zum Schluss, dass... u.Ä.

Schluss:

- Falls Sie Fragen haben, beantworte ich sie gerne.
- Hiermit möchte ich meinen Beitrag beenden.
- Danke für Ihre Aufmerksamkeit. u.Ä.

3. Selbständige Präsentation

Die Studentinnen und Studenten präsentieren einzeln bzw. zu zweit ein Thema eigener Wahl (z.B. bekannte Persönlichkeit, historische Periode, Landeskunde, Musik, Kunst, ungewöhnliche Sportarten, neue/selbst ausgedachte Geräte u.Ä.). Bei den im Deutschen fortgeschrittenen Studentinnen und Studenten können es auch fachspezifische Themen sein, wie z.B. bekannte Architekten, moderne Baustoffe und Technologien, bekannte architektonische Werke u.Ä.).

Es ist wichtig, nach jeder Präsentation folgende in der Tabelle unten genannte Punkte gemeinsam in der Klasse zu besprechen und zu bewerten. Die Studentinnen und Studenten weigern sich meistens anfangs, sich gegenseitig zu „kritisieren“. Nachdem man mit ihnen bespricht, dass es dabei nicht ums Kritisieren, sondern viel mehr um gemeinsames Lernen und Vorschläge zur Verbesserung geht, die allen helfen könnten, läuft es viel ungezwungener. Die Präsentationen werden deswegen auch nicht mit einer Note bewertet.

Bewertungskriterien

Inhalt: Länge, Auswahl des Themas

Struktur: Klarheit, Kohärenz

Sprache: sprachliche Richtigkeit, Flüssigkeit, Aussprache, Intonation, Sprechtempo

nonverbale Aspekte: Gestik, Augenkontakt, Körpersprache, Selbstsicherheit u.Ä

visuelle Unterstützung: passend, klar, geschickt angewendet

Anhang 12c

PROJEKTARBEIT – BEISPIEL 3

(Fakultät für Architektur, STU Bratislava)

Zwei Rollenspiele

1. Filmfestival

Jeder Student bekommt ein Kärtchen mit einem Filmtitel und dem Ursprungsland. Sie sollen sich vorstellen, sie seien Filmregisseure, die zum Filmfestival fahren. Leider sind die Filme auf dem Weg zum Festivalpalast verloren gegangen und nun müssen die Vertreter der einzelnen Länder die Filme mündlich vorstellen. Der am interessantesten vorgestellte Film gewinnt. Die Rolle des Moderators spielt auch einer der Studenten, falls möglich.

Beispiele für die Filmtitel

(Die Filmtitel können dem Sprachniveau und Interessen der Studenten angepasst werden. Noch interessanter ist es, wenn die Studentinnen und Studenten die Titel selbst ausdenken.)

ALLEIN, ABER NICHT EINSAM (England)	IN DIE TIEFE DER SEELE (Italien)	LIEBE ÜBER ALLES (Russland)
SAND UND SAMT (Spanien)	REGNERISCHE TRÄUME (Polen)	KAFFEEBOHNEN SIND MEIN LEBEN (Brasilien)
DAS GRÜNE WUNDER (Bulgarien)	DER WEISSE TRAUM (Slowakei)	TRÄNEN HINTER DER SONNENBRILLE (USA)

2. Wissenschaftler nehmen an einer Konferenz teil

Die Studentinnen und Studenten sollen sich in die Rolle der an einer Konferenz teilnehmenden und da einen Beitrag vortragenden Wissenschaftler hineinversetzen. Dabei sollen sie sich und ihre Forschungsergebnisse vorstellen.

Unter fremden Namen versteckt, verlieren die Studentinnen und Studenten ihre Hemmungen. Ergänzende Fragen seitens der anderen „Wissenschaftler“ sind erwünscht. Die Themen können beliebig sein oder zu einem bestimmten Thema, wobei die Themen meistens nicht frei gewählt werden können. Beispiele für mögliche Themen:

- a) Entstehungsgeschichte von Jogurt
Entstehungsgeschichte von Schokolade
Entstehungsgeschichte von Tee u.Ä.
- b) Tisch
Radio
Treppe
Stuhl u.Ä.
- c) Umwelt und Dosen
Umweltverschmutzung
Zukunft der Erde
Recycling u.Ä.

Anhang 13

INTERNET-ADRESSEN, INFORMATIONSBROSCHÜREN für DaF

Viele der hier angeführten Institutionen haben sehr konkrete Angebote für Deutsch Lehrende in Form von Unterrichtsmaterial, Anregungen aller Art, Fortbildungsmöglichkeiten usw. Von den jeweiligen Leitseiten findet man über die verschiedenen Links weiter zu anderen Informationsquellen. Sehr viele derartige Informationen über Europa, Deutschland, Österreich, die Schweiz und Tschechien finden sich zusammengefasst in der im Internet und auch in gedruckter Form zugänglichen Informationsbroschüre

Deutsch in der Tschechischen Republik

Der größte Teil der darin gesammelten Informationen hat unmittelbar oder mit minimalen Abweichungen auch Gültigkeit für Deutsch Lehrende aus anderen Ländern. Diese und vergleichbare Broschüren gibt es kostenlos bei den Goethe-Instituten, den österreichischen Institutionen und den Schweizerischen Botschaften in Tschechien, in der Slowakei, in Polen und Ungarn und in Zukunft auch in anderen Ländern. Neuauflagen sind zu erwarten.

Datenbank für den Fremdsprachenunterricht

Weitere einschlägige Adressen

www.deutsch-in-tschechien.cz

www.linguanet-europa.org

www.deutsch-online.com

www.daf-portal.de

www.deutsch-als-fremdsprache.de

<http://members.aol.com/artefact/daf-links.html>

www.auslandsschulwesen.de

www.daad.de

www.euv-frankfurt-o.de

www.sprachenportfolio.ch

Deutsche Auslandsschulen

Deutscher Akademischer Austauschdienst

Europa-Universität Viadrina, Frankfurt O./Slubice

Europäisches Sprachenportfolio

Fernsehen und Radio

Deutschland und Frankreich:

arte – der europäische Kulturkanal

Deutschland:

Deutsche Welle Radio und Fernsehen

Deutschlandfunk und Deutschlandradio

Tagesschau (ARD und 3SAT)

Zweites Deutsches Fernsehen

www.arte-tv.com

www.dw-world.de

www.dradio.de

www.tagesschau.de

www.zdf.de

Österreich:

Österreichischer Rundfunk ORF

www.orf.at

Schweiz:

Swissinfo/Schweizer Radio International

www.swissinfo.org

Goethe-Institut Inter Nationes

www.goethe.de

Goethe-Institute: Bratislava

www.goethe.de/ms/brl

Krakau

www.goethe.de/ms/kra

Prag

www.goethe.de/ms/pr

usw.

Inter Nationes s. Goethe-Institut

www.saaic.sk

Internationaler Studentenaustausch

www.csvs.cz/socrates

Erasmus (Slowakei)

www.iik-duesseldorf.de

Erasmus (Tschechien)

Institut für Internationale Kommunikation

www.austria.cz bzw. www.embassyaustria.sk

Nachrichten s. Fernsehen und Radio

www.ids-mannheim.de/reform

Österreichisches Kulturforum u.a. Einrichtungen

www.Bosch-Stiftung.de

Presse s. www.Adressen in den Zeitungen und Zeitschriften

www.wbz-cbs.ch

Rechtschreibe-Reform

Robert Bosch Stiftung

Schweizerische Zentralstelle für Weiterbildung von Lehrkräften

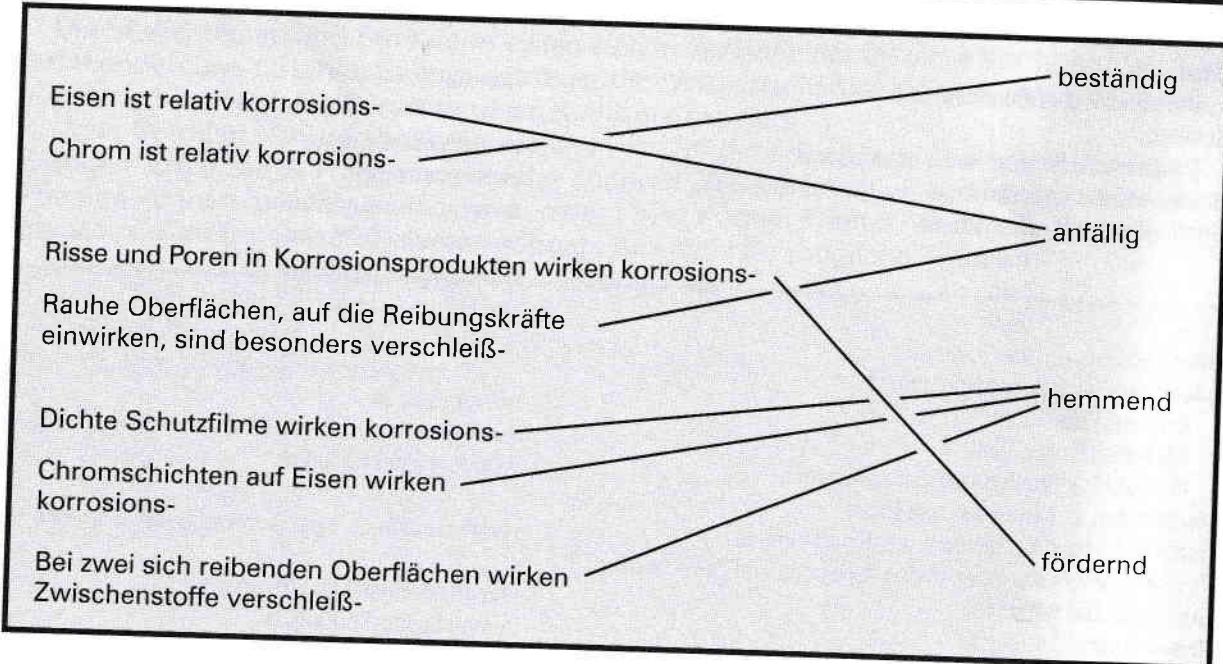
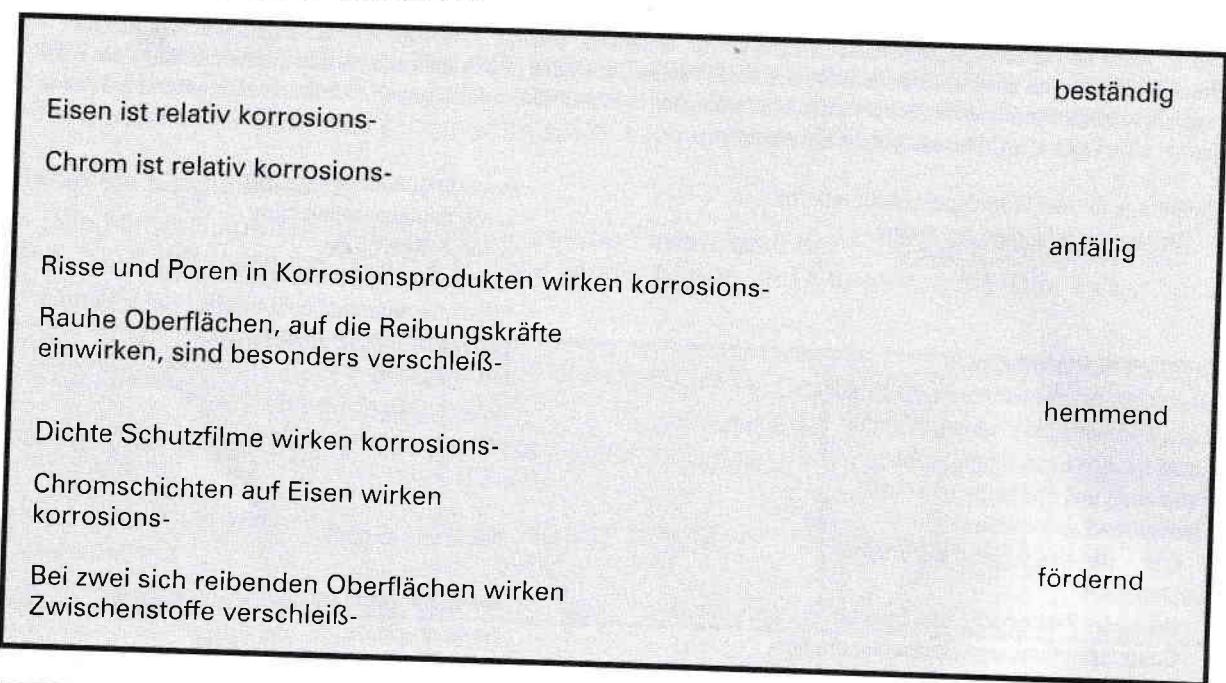
WBZ-CBS Luzern

Anhang 14

ORGANIZER

Zuordnungsübungen kann man in Form von Organizern anbieten. Organizer lassen sich auf Wortebene (zur Bewusstmachung von Regularitäten bei der Wortbildung und -zusammensetzung), auf Satzebene (besonders zur Bewusstmachung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck logischer Relationen) und auf Textebene (besonders zur Bewusstmachung der Funktion von Konnektoren und Elementen kontextueller Referenz) einsetzen.

Hier ein Beispiel auf Wortebene:



(Nach Buhlmann/Farnes)

Anhang 15

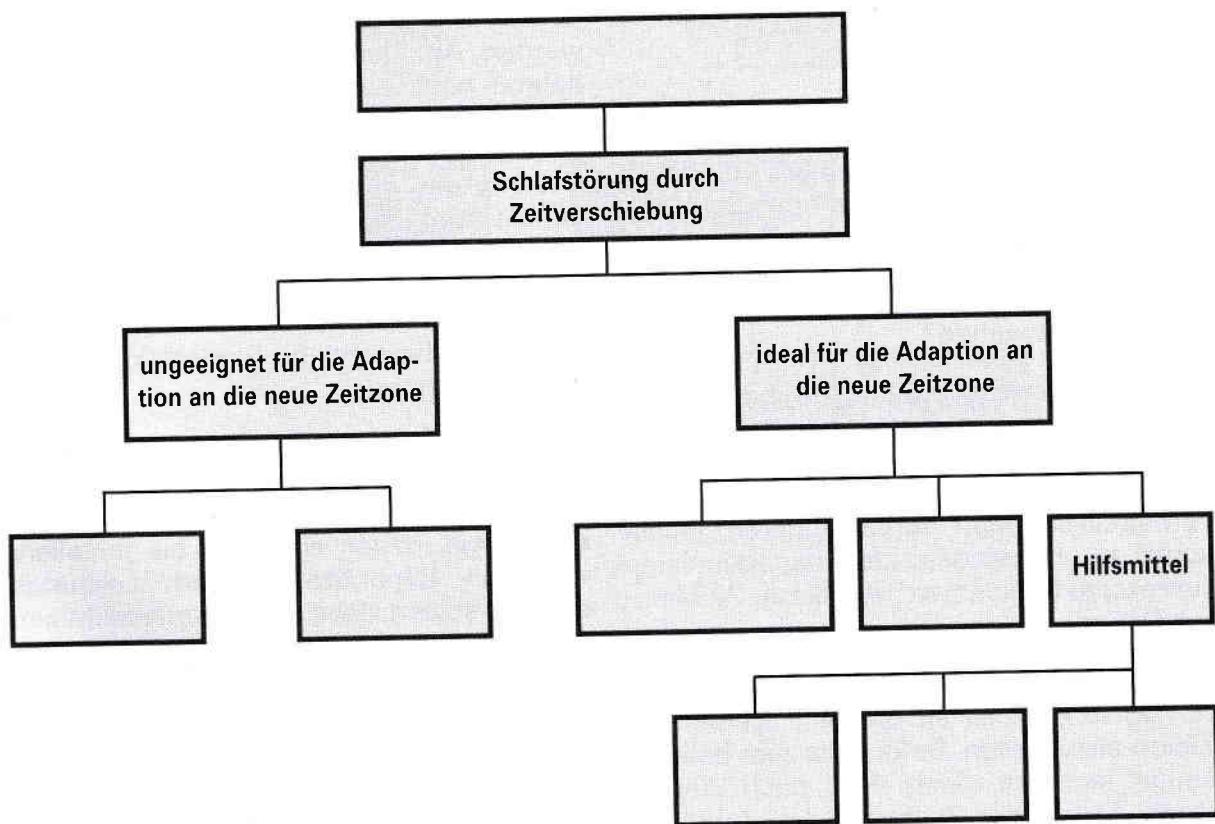
FLUSSDIAGRAMM

Flussdiagramme sind schematische Darstellungen der wichtigsten Etappen in einem schriftlichen oder mündlichen Text, die deren innere Struktur veranschaulichen und die Kernbegriffe herausarbeiten.

Auch erleichtern sie die präzise, lückenlose Reproduktion des Haupthandlungsstranges oder des Gedankenganges eines Textes. Die grafische Darstellung der Teile und deren Verbindungen helfen dem Lerner, wesentliche Fakten eines Handlungsablaufs oder einer Tatsachendarstellung in logischer Folge zu erzählen bzw. zu berichten. Gleichzeitig wird die Grundstruktur eines Textes deutlich.

Folgendes Beispiel will Textarbeit anhand eines Flussdiagramms demonstrieren:

Tragen Sie in das Flussdiagramm die passenden Schlüsselworte des Textes auf S. 76 ein!



Schlafstörung durch Zeitverschiebung / Psychiater gibt Tipps für Leistungssportler und andere oft Fernreisenden

Mit ultrakurzen Nickerchen gegen den Jetlag

München (hab). Leistungssportler, die bei Flugreisen zu Wettkämpfen in anderen Kontinenten viele Zeitzonen überspringen, können dadurch leistungsmindernde Schlafstörungen bekommen. Es ist aber möglich, solchen Schlafstörungen zu begegnen, indem einige Tipps beachtet werden, sagt der Münchener Psychiater Dr. Michael Wiegand – Tipps, die nicht nur für Sportler, sondern für alle Fernreisenden gelten.

Helles Tageslicht als Taktgeber und körperliche Aktivität seien die wichtigsten biologischen Faktoren zur raschen Anpassung an eine andere Zeitzone, sagte Wiegand auf der 9. Sportmedizinischen Fortbildungsveranstaltung der TU-München.

Sportler, die meist eine gute Schlafdisziplin hätten, könnten bei fehlenden Schlafstunden durch Zeitverschiebung oft einfach „schneller schlafen“. Ein geringes Schlafdefizit soll bei ihnen deshalb nicht dramatisiert werden. Was aber tun, wenn durch Wechsel von Zeitzonen doch größere Schlafprobleme entstehen?

Ungeeignet Erschöpfung und Schlaf zu erzwingen sei körperliche Überaktivität, vor allem am Abend, so Wiegand. Grundfalsch sei es auch, zu versuchen, den Jetlag nach Fernstreckenflügen durch längeren Tageschlaf zu überwinden. Ideal dagegen seien „ultrakurze Nickerchen“ von bis zu 20 Minuten Dauer.

Es sei auch möglich, sich bereits vor dem Abflug tendenziell an die Schlafzeiten am Zielort anzupassen. Dafür solle zum Beispiel einige Tage vor einem Flug nach Westen jeden Abend der Zeitpunkt des Zubettgehens um ein paar Stunden hinausgeschoben werden, um den Schlaf-Wach-Rhythmus des Zielorts zu übernehmen, erklärte Wiegand.

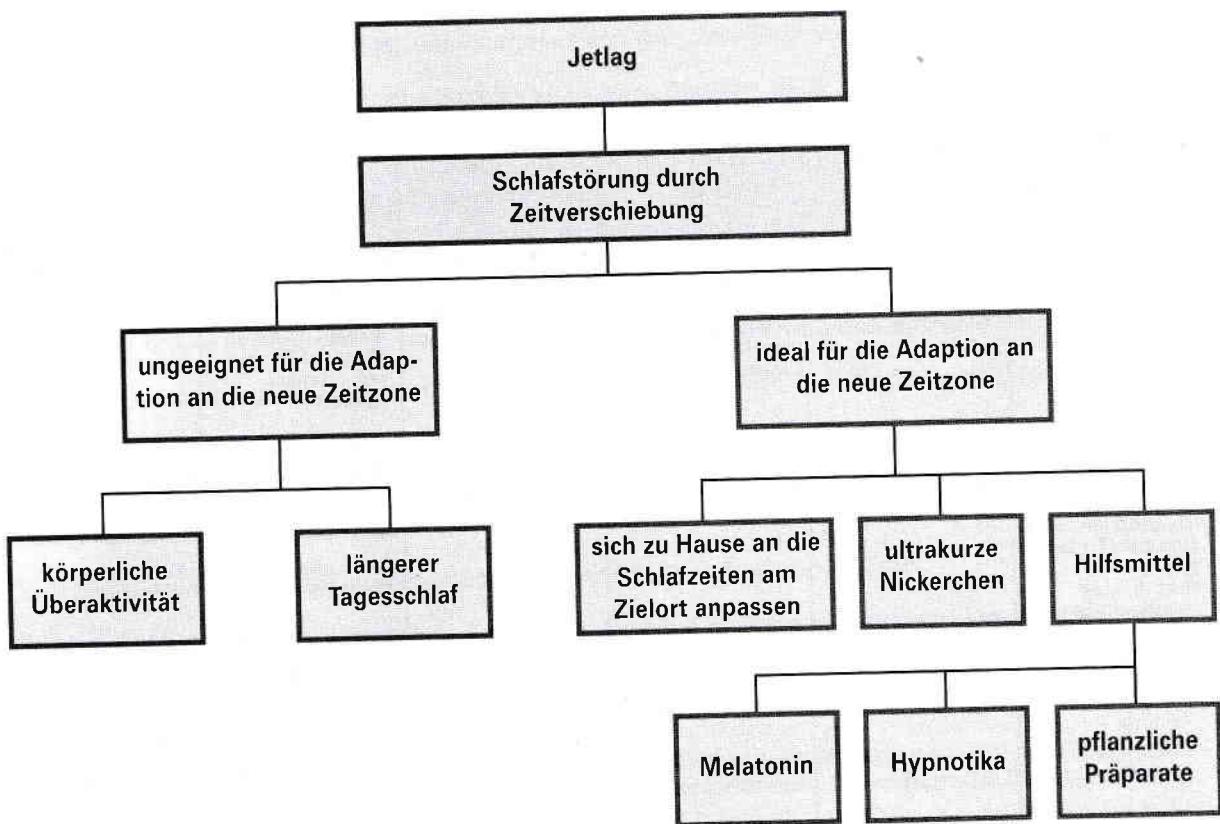
Er bestätigte, dass Ergebnisse einiger Studien darauf hinwiesen, dass die Anpas-

sung der inneren Rhythmis durch das Hormon Melatonin beschleunigt werden könne. Dazu sollen ab drei Tagen vor dem Abflug jeweils abends so spät wie möglich je fünf Milligramm Melatonin genommen werden. Am Zielort solle die Melatonin-Einnahme noch einige Tage fortgesetzt werden. Allerdings, so der Psychiater, solle unbedingt reines Melatonin genommen werden, das in Deutschland über internationale Apotheken erhältlich sei. Das in den USA und in einigen anderen Ländern freiverkäufliche Melatonin sei nicht standardisiert, manche Produkte enthielten sogar noch Gewebereste von Rinderhypophysen, warnte Wiegand.

Als „pharmakologische Nachhilfe“, wenn sich bei noch fehlender Adaption an die neue Zeitzone der Schlaf nicht richtig einstellen will, hätten sich kurz bis mittellang wirksame Hypnotika bewährt. Leistungssportler sollten dabei aber berücksichtigen, dass die klassischen Benzodiazepine muskelrelaxierende Effekte haben. Kurzwirksame Pharmaka könnten manchmal auch eine Rebound-Insomnie erzeugen oder zu Angst und Unruhe am nächsten Tag führen.

Durchaus geeignet als Einschlafhilfe bei Zeitzonen-Sprüngen sind nach Angaben des Schlafexperten pflanzliche Präparate, etwa Zubereitungen aus Baldrian, Hopfen, Passionsblume und Melisse.

LÖSUNG



Anhang 16

DISKURSKETTEN

Diskursketten sind eine gute Übung für den freien Diskurs, die in Partnerarbeit als Simulation mehrerer möglicher Gesprächsvarianten durchspielbar sind. Nachfolgend ein Beispiel (die eingetragenen Redemittel sind **mögliche** Lösungen).

Verkünde eine Absicht, mach einen Vorschlag	Mach einen Einwands	Entkräfte diesen Einwands	Mach erneut einen Einwands	Spiele das Argument herunter	Stimme zu, lenke ein
Ich gehe am Samstag zum Fußballspiel. Hast du Lust mitzukommen?	Zum Fussball? Das ist mir zu langweilig!	Nein, das stimmt nicht! Unsere Mannschaft spielt gegen den Tabellenführer!	Na und, solche Spiele halten oft nicht, was sie versprechen!	Diesmal wird es ganz sicher nicht so sein. Unsere Mannschaft wird voll offensiv spielen.	Na ja, wenn dir so viel daran liegt, dass ich mitkomme!
				Beende das Gespräch!	
				Dann eben nicht! Ich finde schon noch jemanden, der mitkommt!	
				Verabschiede dich!	
				Gut, wir sehen uns am Samstag!	
Prima, du weißt, ich bin ein totaler Fussballnarr!	Stimme zu!	Drücke deine Begeisterung aus!	Schlage Zeit- und Treffpunkt vor!	Mach einen Gegenvorschlag	Stimme zu!
	Prima, du weißt, ich bin ein totaler Fussballnarr!	Super, ich hab gewusst, dass ich auf dich zählen kann! Übrigens ist der Tabellenführer bei uns zu Gast!	Sicher wird das Stadion voll! Ich schlage vor, dass wir uns eine Stunde vor Spielbeginn, also 14.30 Uhr, am Südeingang des Stadions treffen!	So zeitig kann ich nicht. Ich kann frühestens 15.00 Uhr am Stadion sein.	Okay, dann bis um drei am Samstag.

Auswahlbibliographie

- Bimmel, P.; Rampillon, U.: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 20, 1997 (Erprobungsfassung), München 1997
- Bimmel, P.: „Lernstrategien im Deutschunterricht“, in: Fremdsprache Deutsch 8, 1993, S 4-11
- Behme, H.: Miteinander reden lernen/Sprechspiele im Unterricht, 4. Aufl. München 1992
- Bolton, S.: Probleme der Leistungsmessung, Lernfortschrittstest in der Grundstufe, Fernstudieneinheit 10 München 1996
- Buhlmann, R.; Fearn, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Tübingen 2000
- Donath, R.: Deutsch als Fremdsprache/Projekte im Internet, Stuttgart 1998
- Häussermann, U.; Piepho, H.-E.: Aufgabenhandbuch, München 1996
- Heyd, G.: Deutsch lehren, 2. Aufl., München 1991
- Laveau, I.: Sach – und Fachtexte im Unterricht DaF/Methodisch -didaktische Vorschläge für den Lehrer, München 1985
- Neuner, G.; Krüger M.; Grewer, U.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin 1981
- Neuner, G.: „Mit dem Wortschatz arbeiten“, in: Fremdsprache Deutsch 3, Wortschatzarbeit, 1990, S. 4-11
- Polnisches Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht,
Goethe-Institut Warschau o.J. (2000)
- Rampillon, U.: Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache, München 1995
- Rampillon, U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 2. Aufl. München 1989
- Schewe, M.: Fremdsprache inszenieren, Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis, Oldenburg 1993
- Strauss, D.: Didaktik und Methodik/Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung, Berlin u. München 1984
- Tönshoff, W.: „Fremdsprachenlerntheorie – Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis“, in: Tönshoff, W. (Hrsg.): Fremdsprachenlerntheorie (Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995), S. 4-15
- Tönshoff, W.: „Lernerstrategien“, in: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, Tübingen 2000

Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache (Auswahl)

Die meisten der hier angeführten Lehrwerke bestehen aus mehreren Bänden, Arbeits- und Übungsmaterialien, teilweise von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren. Die einzelnen Lehrwerksteile sind oft in verschiedenen Jahren erschienen.

Allgemeinsprachlicher Unterricht

Grundstufe (Europäischer Referenzrahmen Stufen A1, A2 und B1; Zertifikat Deutsch als Fremdsprache)

Eichheim, Hubert u.a.:	Blaue Blume , Hueber, Ismaning 2001
Lemcke, Christiane u.a.:	Berliner Platz , Langenscheidt, Berlin/München 2003
Aufderstraße, Hartmut u.a.:	Delfin , Hueber, Ismaning 2003
Funk, Hermann; Koenig, Michael:	Eurolingua Deutsch , Cornelsen, Berlin 1996
Häublein, Gernot u.a.:	Memo, Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat DaF , Langenscheidt, Berlin/München 1995
Eichheim, Hubert; Storch, Günther:	Mit Erfolg zum Zertifikat , Klett, Stuttgart 2000
Lemcke, Christiane u.a.:	Moment mal , Langenscheidt, Berlin/München 1997
Albrecht, U. u.a.:	Passwort , Klett, Stuttgart 1997
Vorderwühlbecke, Anne:	Stufen International , Klett, Stuttgart 1995
Dallapiazza, Rosa-Maria u.a.:	Tangram , Hueber, Ismaning 1998
Dallapiazza, Rosa-Maria u.a.:	Tangram Z , Hueber, Ismaning 2001
Aufderstraße, Hartmut u.a.:	Themen aktuell , Hueber, Ismaning 2003
Perlmann-Balme, Michaela u.a.:	Themen neu, Zertifikatsband , Hueber, Ismaning 2002
Gick, Cornelia:	Zertifikat Deutsch - Der schnelle Weg , Langenscheidt, Berlin/München 1998

Mittelstufe (Europäischer Referenzrahmen Stufen B2 und C1; Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts)

Willkopp, Evamaria	Auf neuen Wegen , Hueber, Ismaning 2002
Perlmann-Balme, M.; Schwalb, S. u.a.:	em-Brückenkurs, Hauptkurs, Abschlusskurs , Hueber, Ismaning 1997
Szlay, Gyoergyi u.a.:	Hörfelder, Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe , Verlag für Deutsch, Ismaning 1997
Hasenkamp, Günther:	Leselandschaft , Verlag für Deutsch, Ismaning 1996
Hentschel, H.G.; Krüger, P.:	Mit Erfolg zur Mittelstufenprüfung , Klett, Stuttgart 1998
Bachmann, Saskia u.a.:	Sichtwechsel neu , Klett, Stuttgart 1996
Bahlmann, Clemens u.a.:	Unterwegs , Langenscheidt, Berlin/München 1998
Braun, Angelika u.a.:	Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung , Langenscheidt, Berlin/München 2002
Marlok, Zsuzsa; Schmidt, Roland (Hrsg):	Zwischen den Pausen , Verlag für Deutsch, Ismaning 1997

Fach- und berufsorientierter Deutschunterricht

Grundstufe

Berberis, Paola; Bruno, Elena:	Deutsch im Hotel , Hueber, Ismaning 1998
Höffgen, Adelheid:	Deutsch Lernen für den Beruf , Hueber, Ismaning 2001
Becker, Norbert; Braunert, Jörg:	Dialog Beruf , Hueber, Ismaning 1999
Autorengruppe, koord.Lévy-Hillerich, D.:	
Schneider, B.; Veldenz-Dunne, M.:	einFach gut , Fraus, Plzeň 2002
Namuth, Karin; Lüthi, Thomas:	Gesprächstraining Deutsch für den Beruf , Verlag für Deutsch, Ismaning 1998
Cohen, Ulrike; Osterloh, Karlheinz:	Herzlich willkommen , Langenscheidt Berlin/München 1999
Miebs, U.; Vehovirta, L.:	Kontakt Deutsch , Langenscheidt, Berlin/München 1999
Autorengruppe Goethe-Institut Brüssel:	Telefonieren im Beruf , Verlag für Deutsch, Ismaning 1997
Conlin, Christine:	Unternehmen Deutsch - neu , Klett, Stuttgart 1995
Macaire, Dominique; Nicolas, Gerd:	Wirtschaftsdeutsch für Anfänger , Klett, Stuttgart 1995
Cohen, Ulrike:	Zimmer frei , Langenscheidt, Berlin/München 2000

Mittelstufe

- Zettl, Erich u.a.: **Aus moderner Technik und Naturwissenschaft,**
Hueber, Ismaning 1997
- Jung, Lothar: **Fachsprache Deutsch – Rechtswissenschaft,**
Hueber, Ismaning 1998
- Beltrani-Gandullo, M.; Bitzenhofer, T.: **Fachsprache Recht,** Dürr und Kessler, Köln 1998
- Hering, Axel; Matussek, Magdalena: **Geschäftskommunikation – Schreiben und Telefonieren**
Hueber, Ismaning 1996
- Buscha, Anne; Lundhout, Gisela: **Geschäftskommunikation – Verhandlungssprache,** Buch
und CD, Hueber, Ismaning 1997
- Bolten, Jürgen; Gehrke, Elvira: **Marktchance Wirtschaftsdeutsch,** Klett, Stuttgart 1997
- Riegler-Poyet, M. u.a.: **Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch,** Langenscheidt,
Berlin/München 1999
- Brüggemann, W.; Hemberger, K.: **Testfragen Wirtschaftsdeutsch,** Klett, Stuttgart 1993
- Schmitz, W.; Martelly, I.: **Wirtschaft aus der Zeitung,** Klett, Stuttgart 1993
- Buhmann, Rosemarie u.a.: **Wirtschaft von A bis Z,** Langenscheidt, Berlin/München 1996
- Eismann, Volker: **Wirtschaftskommunikation Deutsch,** Langenscheidt,
Berlin/München 2000

The image shows a blue book cover. The title "Studienbegleitender Deutschunterricht" is repeated in a grid-like pattern across the entire surface. In the bottom right corner, there is a white rectangular area containing a barcode and the ISBN number "9 788072 382262". Below this, the title "ISBN 80-7238-226-8" is printed.