

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені І. І. МЕЧНИКОВА
Факультет романо-германської філології

Т. Д. Вербицька, О. Г. Васильченко

GRUNDLEGENDE KATEGORIEN DER LINGUODIDAKTIK

МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ

Рекомендовано до друку Вченою радою
факультету романо-германської філології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
Протокол № 1 від 8 вересня 2020 року.

Рецензенти:

М. О. Князян – доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

І. А. Черняєва – кандидат філологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної, організаційно-виховної роботи та міжнародних зв'язків Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової.

Вербицька Т. Д., Васильченко О. Г.

B191 Grundlegende Kategorien der Linguodidaktik : метод. вказівки до теоретичного курсу «Методика викладання іноземної мови для здобувачів ступеня вищої освіти рівня «Бакалавр» III року навчання спеціальності 035 – Філологія (Спец. 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька) / Т. Д. Вербицька, О. Г. Васильченко ; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, ф-т романо-германської філології. – Одеса : Фенікс, 2020. – 68 с.

Німецькою мовою.

У запропонованих методичних вказівках викладені основи загальної методики викладання іноземних мов, визначаються основні категорії лінгводидактики, що базуються на новітніх досягненнях педагогіки, психології, лінгвістики. Оскільки навчання іноземним мовам має бути ефективним і відповідати сучасним вимогам, ця методична розробка є актуальною та необхідною для оволодіння майбутніми вчителями методикою викладання іноземних мов. У методичних вказівках розглядаються субкомпетенції комунікативної компетенції, зміст та принципи навчання з врахуванням сучасних загальноєвропейських рекомендацій щодо викладання іноземної мови. Розраховано для здобувачів ступеня вищої освіти рівня «Бакалавр» III року навчання спеціальності 035 – Філологія, спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька.

УДК 811.112.2'243:378.147:57

© Вербицька Т.Д., Васильченко О.Г., 2020

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2020

INHALT

Vorwort	4
Zur Definition: Methodik und Methode	5
Streifenzug durch die methodisch-didaktischen Tendenzen	10
Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	16
Direkte Methode	17
Audiolinguale und audiovisuelle Methode (ALM und AVM)	19
Vermittelnde Methode	21
Alternative Methoden	22
Entwicklung der Kommunikativen, Interkulturellen und performativen Didaktik	23
Berufsbezogene Kompetenzen des Fremdsprachenlehrers	27
Kommunikative Sprachaktivitäten und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen	31
Komponenten der Kommunikativen Kompetenz (Teilkompetenzen)	33
Ziele des FUs	45
Sprachübungen vs. Kommunikative Übungen	47
Prinzipien des FUs	50
Methoden und Verfahren des FUs	54
Abschlusstest	57
Literatur	61
Anhang I „Strategien“	64
Anhang II „Strategien“	65
Anhang II „Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala“	66

VORWORT

Die vorliegende für Studenten des 3. Studienjahres gedachte zweite überarbeitete Ausgabe der methodischen Hinweise zu den grundlegenden Kategorien der Linguodidaktik ist sowohl durch Neuerungen in der Kompetenz- und Kann-Beschreibung zu den Niveaustufen, als auch durch aktuelle Ansätze der Performativen Didaktik im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) ergänzt.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) werden Kompetenzstandards mit dem Ziel formuliert, die vielfältigen Bildungssysteme in Europa besser vergleichbar zu machen. Objektive Maßstäbe helfen bei der Planung von transparenten Fremdsprachencurricula, bei der Bestimmung einheitlicher Leistungsmaßstäbe, wenn Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Sprachprüfungen hergestellt werden soll. (vgl. Europarat 2001: 16)

Im vom Europarat 2018 veröffentlichten Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) werden die bestehenden, zum größten Teil skizzierten GeR – Skalen überarbeitet und ergänzt. Die im Companion Volume with New Descriptors präsentierte Neuerungen beziehen sich auf eine detailliertere Darstellung der Kompetenz- und Kann-Beschreibung zu den Niveaustufen.

Im Zuge der Ausrichtung auf einen handlungsorientierten Sprachunterricht sind Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in den Fokus der DaF-Didaktik geraten. Der Begleitband zum GeR (Europarat 2018) beschreibt als eine der wichtigsten Neuerungen die komplette Überarbeitung der Skala für den Bereich Phonologie die phonetisch-phonologische Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz. Im Begleitband werden auch neue Skalen für die plurikulturelle, mehrsprachige, plurilinguale und digitale Kompetenzen hinzugefügt.

In den vorliegenden für Studierende gedachten methodischen Hinweisen wurden die im Begleitband zum GeR (2018) formulierten Neuerungen berücksichtigt und überarbeitet.

Zur Definition: Methodik und Methode

Oft stellt man sich die Frage, wovon eigentlich der Lernerfolg in der Fremdsprache abhängt?

- Von der Sprachbegabung der Lernenden?
- Von ihrer Intelligenz?
- Von der Motivation?
- Vom Fleiß der Lernenden und von ihrer Aufmerksamkeit?
- Von Methoden und Verfahren der Lehrenden?
- Von Lehrbüchern und Multimedia (z.B. Sprachlabor, Internet usw.)?
- Von den persönlichen Eigenschaften der Lehrenden?

Offensichtlich lässt sich diese Frage nicht eindeutig beantworten, weil Lehrende und Lernende im Fremdsprachenunterricht (FU) keineswegs automatisch die gleichen Ziele verfolgen. Um sich mit diesem Problem auseinandersetzen zu können, müsste man sich die Frage stellen, wozu man überhaupt Fremdsprachen lernt? In verschiedenen Epochen des Fremdsprachenunterrichts würde man unterschiedliche Ziele vorfinden, was mit der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung verbunden ist. Im frühen Fremdsprachenunterricht, als die lebendige Fremdsprache zum Schulfach wurde, orientierten sich die Methoden an den Verfahren des Lateinunterrichts, das heißt einer s.g. toten Sprache, deren lautliche Seite nicht mehr existiert und die nicht mehr gesprochen wird. Dabei konnte nur *das allgemeinbildende Ziel* verfolgt werden. Ein gesprochensprachliches Kommunizieren kam bei diesem Unterrichtssystem nicht in Frage. Um die Jahrhundertwende des 19.-20. Jahrhunderts stellte es sich heraus, dass der Informationsaustausch in der Situation der wachsenden internationalen Beziehungen problematisch wurde. Eine Reform des Fremdsprachenunterrichts, die der neuen, *pragmatischen Zielsetzung* entsprach, war dringend nötig. Schwerpunkt im FU war neuerdings die gesprochene Sprache. Die einseitige Ausrichtung des FUs an den isolierten Fertigkeiten erwies sich

aber als ungenügend. Mit der „kommunikativen Wende“ kam als eine neue Zielsetzung der Begriff „Kommunikative Kompetenz“ als globales Ziel des FUs, wobei im Mittelpunkt die Fähigkeit des Lerners steht, in interkulturellen Situationen kommunizieren zu können.

Das Sprachkönnen kann nur in dem Fall entwickelt werden, wenn der FU lernerorientiert ist und sich auf das anthropozentrische Paradigma stützt.

Mit der „kommunikativen Wende“ wurde die einseitige Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an den isolierten Fertigkeiten in Frage gestellt. Mit dem Begriff der Kommunikativen Kompetenz sollte die Zielsetzung des Fremdspracheunterrichts ein übergreifendes Richtziel erhalten, das bewirkt, dass die sprachliche Interaktion in authentischen Kommunikationszusammenhängen durchgängig auch die Festlegung der konkreten Lehrziele bestimmt. Kommunikationsfähigkeit hat als Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts etabliert. Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit, in konkreten Situationen Kommunikationsabsichten durchsetzen zu können.

Fremdsprachen lernen heißt sich Fähigkeiten aneignen, die weit über das hinausgehen, was üblicherweise mit „Sprachkenntnissen“ gemeint ist – sich mit Inhalten, Weltbildern, Kulturen auseinanderzusetzen. Sprachenlernen hat auch mit kognitiven Fertigkeiten zu tun (Metry, Steiner 2009). Es ermöglicht vielfältige Kommunikation, bietet Chancen für ein interkulturelles Zusammenleben und -arbeiten. Wer Sprachen beherrscht, hat Vorteile sowohl in der Ausbildung, als auch im Berufsleben.

Der Begriff „Methodik“ wird dreifach definiert. Erstens versteht man Methodik als Wissenschaft, zweitens als Gesamtheit der Formen, Methoden und Verfahren der Fremdsprachenlehrers, drittens als Studienfach.

Lothar Jung definiert diesen Begriff folgenderweise: „*Methodik untersucht und beschreibt das planmäßige Vorgehen in einem Arbeits- oder Forschungsgebiet*“ (Jung 2001: 146). Oft werden die Begriffe Methodik und Methode als Synonyme gebraucht, deshalb

stellen andere Autoren Methode und Methodik bewusst nebeneinander, ohne sie zu unterscheiden (Neuner 1993: 14).

Laut L. Jung „sucht die Methodik nach Mitteln und Wegen, didaktisch sinnvolle Ziele möglichst effektiv unter Nutzung pädagogischer, psychologischer, lernpsychologischer Vorgaben zu erreichen, die allerdings durchaus einem historischen Wechsel unterworfen sind“ (Jung 2001: 146).

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts gibt Hinweise zu Unterrichtsverfahren (Gliederung des Unterrichts, Unterrichtsformen), zur Unterrichtsorganisation, zur Planung, Gestaltung und Verwendung von Medien (Lehrbuch, Dia, Video) unter Berücksichtigung der Rolle von Lernenden, Lehrenden und Lernzielen (Jung 2001: 136).

Die Methodik stellt ein Bindeglied zwischen den Bezugswissenschaften, der Didaktik und der Methode selbst dar. Die Methodik ist mit anderen Wissenschaften verbunden. Sie stützt sich stark auf Erkenntnisse der Linguistik, Psycholinguistik, Psychologie (Alterspsychologie, pädagogische Psychologie, Psychologie des Sprechens, Kommunikationspsychologie u.a.), Pädagogik (Allgemeine Pädagogik, Erziehungstheorie, Didaktik). Wie jede Wissenschaft ist sie Veränderungsprozessen unterworfen, die immer mit einem Paradigmenwechsel verbunden sind. So kam es Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts zur Reform, wobei es sich um eine entgegengesetzte Zielstellung handelte, die das praktische Können einer Sprache zum Ziel setzte und den gesamtgesellschaftlichen Zielstellungen entsprach. Der nächste wesentliche Paradigmenwechsel fand in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts statt, als behavioristische Lernprinzipien (Assoziation zwischen Reizen und Reaktionen) neueren Erkenntnissen aus der Lernpsychologie Platz machten und gleichzeitig das Primat der Korrektheit in der Sprachproduktion und der Vollständigkeit im Verstehen durch die Forderung nach Verständlichkeit und globalem Verstehen ersetzt wurde (Metz u.a. 2009: 19).

Mit *Methodologie* werden „Theorie und Lehre wissenschaftlichen theoretischen wie empirischen Vorgehens zur Lösung von

Fragen und Problemen bezeichnet. Oft wird der Terminus Methodik in gleicher Bedeutung verwendet“ (Jung 2001).

Es ist auch zwischen den Begriffen Linguodidaktik und Methodik zu unterscheiden, obwohl die Abgrenzungsdebatte dieser beiden Termini immer noch dauert. Laut Jung beschäftigt sich *die Linguodidaktik* mit den Lehrinhalten (was gelehrt wird), die Methodik dagegen mit den Lehrverfahren (wie gelehrt wird). *Die Linguodidaktik* erforscht Inhalte des FUs, und die Methodik sucht nach Wegen ihrer Vermittlung. *Die Linguodidaktik* bestimmt die Lernziele, die Lehr- und Lernstoffauswahl und die Prinzipien zur Erstellung von Lehrmaterial. Dabei werden Ergebnisse der Sprach- und Textwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Landeskunde, Literatur, Pädagogik, Psychologie, Psycholinguistik, der kommunikativen Linguistik, Sozio- und Pragmalinguistik, Medienwissenschaft u.a. berücksichtigt (Щукин 2013).

Inhalte lassen sich ohne Methoden nicht vermitteln und didaktische Konzeptionen ohne Methoden nicht umsetzen. Als Ablaufregeln und -formen des Unterrichts haben Methoden (gr. *methodos* aus *meta* und *odos* – Weg zur Erreichung eines Ziels) in Bildungsprozessen freilich eine dienende Funktion. Methoden ermöglichen es, Bildungsziele zu erreichen und didaktische Überlegungen in gelingende Praxis zu überführen. Die Methodenkompetenz von Lehrenden und Lernenden unterstützt andere Kompetenzen wie die Sachkompetenz, die Sozialkompetenz und auch die Selbstkompetenz (Brenner 2011).

Die Auffassung von „*Methode*“ wandelt sich ständig. Die Voraussetzungen dafür sind Offenheit und Anpassungsfähigkeit. Wegen der zum Teil heterogenen soziokulturellen institutionellen und individuellen Lehr- und Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen muss jede Methodenkonzeption solchen zielgruppenspezifischen Faktoren angepasst werden. Als Methode bezeichnet man Lehrverfahren zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache, zur Vermittlung einer Fremdsprache und der mit ihr verknüpften Kultur und Literatur (Rogina 2006).

Es kommt oft zur Vermischung der Termini „Methode“, „Ansatz“ und „Verfahren“, was mit Veränderungen im Fachbereich zu neuen Begrifflichkeiten verbunden ist. Neue Begriffe entstehen oder bestehende bekommen neue Inhalte. In der Vergangenheit war es üblich von „Ansatz“ zu sprechen. Neben dem ursprünglichen übergeordneten „Ansatz“ im Sinn von „Zugang“ und „theoretische Basis“ steht der positiv konnotierte „Methoden-Ansatz“ in der Bedeutung „offenes Lehr- und Lernkonzept“. Unter „Ansatz“ versteht man ein Prinzip, das sich im Teilbereich einer Methode niederschlägt, wie etwa „der handlungsorientierte Ansatz“, „der lernerorientierte Ansatz“ usw.

Streifenzug durch die methodisch-didaktischen Tendenzen

Kenntnisse zur Geschichte des FUs sind ein sinnvoller Bestandteil der Fremdsprachenlehrausbildung. Für die zukünftigen Fremdsprachenlehrer ist es wichtig zu wissen, welche Erfahrungen in der Vergangenheit bereits gemacht worden sind.

Die biblische Tradition von Babylon erklärt die Sprachvielfalt auf der Erde als ein göttliches Strafgericht. Gemeint ist damit sicher das Unglück der Kommunikationslosigkeit, der „Verwirrung“. Es kann nur durch Sprachenlernen überbrückt werden. Mehrere Sprachen wurden nebeneinander gebraucht und in den Tempelanlagen Babylons wirkten Fachleute, die Briefe, Gesetzestexte oder Kaufverträge für andere aufschrieben und übersetzten. Die babylonisch-assyrische Kultur seit dem dritten Jahrtausend vor Christus setzte damit Sprachenlernen für eine Schicht von Experten voraus.

Die Gründung Roms wird auf das Jahr 753 vChr datiert. Das Lateinische, die Sprache der ursprünglich bäuerlichen Bevölkerung im begrenzten Landstrich Latium, wurde zur Verkehrssprache in allen Ländern rund um das Mittelmeer und in den römischen Provinzen des Kontinents. Das geschah dank den Eroberungen des Römischen Reiches. Andere Sprachen wurden verdrängt. Es gab einen großen Bedarf an FU, besonders in den militärischen, wirtschaftlichen und juristischen Bereichen des Alltags. Neben dem Lateinisch war Griechisch im Imperium am weitesten verbreitete Sprache.

Das Griechische hat seinen archaischen Anfängen in den vorderasiatischen Ländern, im östlichen Mittelmeer und in Süditalien lange eine Funktion als Verkehrssprache ausgeübt, so wie auch später das Lateinische. Das gilt besonders seit der zweiten Hälfte des 4. Jahrhunderts vChr, als mit Alexander dem Großen eine griechische Expansionspolitik begann. Im Jahre 168 vChr wurde Griechenland eine römische Provinz. Dank der Bewunderung, die man in Rom für die klassische Kultur hegte, konnte sich

das Griechische als eine Kultursprache bewahren und auf breiterer Basis sogar ausbauen. Das wichtigste Ergebnis dieses erstaunlichen Vorgangs (in dem sich die Sprache eines politisch und militärisch Besiegten gegenüber der des Siegers durchzusetzen vermochte) ist die durchgängige Zweisprachigkeit der gebildeten und einflussreichen römischen Gesellschaft. Man lernte und lehrte dort vom 1. Vorchristlichen Jahrhundert ab das Griechische als die Sprache der großen Autoren.

Römische Sprachschulen (Werner 2005: 26): Seit dem Ende des 1. christlichen Jahrhunderts lernten in Rom die Jungen vom 6. oder 7. Lebensjahr ab im Verlauf von 12 Schuljahren die Sprache situationsgerecht zu gebrauchen. Die Jungen wurden nacheinander von einem *litterator*, einem *grammaticus* und einem *rhetor* unterrichtet. Sie hatten die sprachlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens (Vortragens) und Hörens (Verstehens) zu erlernen, sodann das grammatische System nach Donatus oder Priscian und schließlich die Regeln der Rhetorik nach Cicero (106-43). „Lernen“ heißt hier jeweils, systematisch zu verstehen und praktisch zu verwenden. Die Definition jedes Wortes eines Satzes nach Klasse und Flektionsmorphem war die wichtigste Aufgabe. Die Unterrichtsformen waren:

1) *praeceptio*, d.h. die Vermittlung der Regel anhand eines gegebenen Textes,

2) *imitatio*, d.h. die an das textliche Vorbild gebundene Äußerung. Hierbei folgten bestimmte Unterrichtsphasen regelmäßig aufeinander, nämlich:

- a) der Text wurde gelesen,
- b) der Lehrer erklärte die grammatischen Strukturen, d.h. die Wortklassen, die Flektionsformen und ihre Analogien,
- c) der Text wurde durch Nachsprechen memoriert; er wurde paraphrasiert, vom Lateinischen ins Griechische oder umgekehrt transliteriert und rezitiert,
- d) der Lehrer korrigierte und bewertete die Rezitation.

Die Fremdsprachenlehrer waren häufig griechische Sklaven (Muttersprachler), wenn in Rom geboren, vielleicht sogar in

beiden Sprachen. In der griechischen Praxis stand die Erklärung literarischer Texte, etwa Homers oder der Tragödien, wohl stärker im Vordergrund als in der römischen. Hier ging es um Redeschulung, die Vorbereitung auf das Argumentieren vor dem Senat oder in der Öffentlichkeit des politischen Lebens, wo die rhetorischen Mittel den Zuhörern und dem verhandelten Thema angemessen sein mussten.

Das Ende des Weströmischen Weltreichs wird auf das Jahr 476 datiert. Die lateinische Sprache überlebte das Imperium. Zu dieser Zeit war die Völkerwanderung sehr aktiv, die zur Etablierung neuer Sprachen und neuer Königreiche führte. Sie schufen die noch heute gültige Großverteilung in slawische, germanische und romanische Sprachen und legten den Grund für die Vielsprachigkeit des Kontinents.

Mit der Verselbständigung der romanischen Sprachen, die um etwa 900 abgeschlossen war, wurde das Lateinische zu einer toten Sprache. Es gibt also seitdem keine Muttersprachler des Lateinischen mehr. Es wurde aber zugleich zu einer höchst lebendigen Sprache, indem es ein reiches Schrifttum entwickelte. Man sprach von dem „neuen“ Latein. Schließlich wurde Latein zu einer einflussreichen Sprache, indem sie alle europäischen Nationalsprachen in Syntax, Wortbildung und Lexik nachhaltig durchwirkte.

Der Lateinunterricht, der in den Jahrhunderten des Mittelalters an den Kloster-, Dom- und Stiftschulen erteilt wurde, diente ausschließlich der Ausbildung der Kleriker. Es wurde offenkundig in einer Weise unterrichtet, die man heute als „direkte Methode“ bezeichnet: d.h. Latein war zugleich Unterrichtsgegenstand und Unterrichtssprache. Dieser Unterricht bewegte sich auf unterschiedlichen Stufen: vom puren, verständnislosen Auswendiglernen lateinischer Texte bis zum Studium theologischer und philosophischer Schriften.

Das Entstehen der Universitäten war ein gemeinsamwesteuropäisches Phänomen. Die Vorlesungen und Disputationen wurden in der lateinischen Sprache geführt. Dabei entstand ein europäischer Gelehrtenstand mit einer einheitlichen Sprache,

der sich nun nicht mehr ausschließlich aus Klerikern rekrutierte, obwohl sein Denken nach wie vor von der Zustimmung der Kirche abhängig war.

Zwischen 800 und 1500 war der Anspruch des Lateinischen, die alleinige Sprache der Kirche und aller Gelehrsamkeit zu sein, unbestritten. Nur die Geistlichen und Gelehrten waren des Lesens und Schreibens kundig und beherrschten das Lateinische. Die Adeligen waren vor 1200 im Allgemeinen nicht alphabetisiert und wohl auch des Gebrauchs fremder Sprachen unkundig. Sie beschäftigten Kleriker, die Lese- und Schreibaufgaben für sie besorgten.

Seit dem Beginn des 13. Jahrhunderts etablierte sich das Französische als europäische Vorbildsprache, wobei Nachrichten über Sprachkontakte und eine literarisch orientierte Erziehung der jungen Adeligen häufiger werden. Als Kinder erhielten viele Unterricht durch Hauskapläne. Dabei wird die traditionelle Grammatik, verbunden mit Wort-für-Wort-Erklärungen gegebener Texte, vorrangig gewesen sein. Lautes Lesen und Nachsprechen bildeten den Kern des Lehrer-Schüler-Gesprächs.

Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts musste sich der Lateinunterricht ändern. Die Ursache war die Begeisterung für klassische Studien, die, von Italien ausgehend, alle europäischen Regionen erfasste. Ein internationaler Kontakt der Gelehrten entwickelte sich, durch den auch die Nationen und ihre lebenden Sprachen einander näher kamen. Der Lateinunterricht im Humanismus mit seiner Verschränkung von historischem Wissen, sprachlicher Bildung und moralischen Ansprüchen ist lange Zeit für die später installierte gymnasiale Erziehung in Europa vorbildhaft gewesen. Die Sprache, die seit Jahrhunderten ohne Muttersprachler war, perpetuierte sich als Wissenschafts- und Literatursprache, unterstützt von der ungebrochenen Tradition der römischen Kirche, auf Jahrhunderte neben den Nationalsprachen. Sie lebt noch heute in der Fachterminologie fort und ist im gebildeten Alltag durch zahlreiche Ausdrücke lebendig.

Lange war die Fremdsprache noch kein Schulfach. Der erste Beleg für Fremdsprachenunterricht und zwar Französischunterricht an der Universität Wittenberg stammt aus dem Jahre 1571. Erst fast ein Jahrhundert später (1686-1687) gibt es erste Belege für Englischunterricht an der Universität Greifswald und der Ritterakademie zu Wolfenbüttel. Zwischen der Mitte des 16. und der des 17. Jahrhunderts verbreitet sich der Französisch- und Englischunterricht an beinahe allen Universitäten, Ritterakademien, Fürstenschulen, Stadt- und Bürgerschulen des Landes. Dies bewirkte, dass an die Stelle der alten Bildung, die auf der Kenntnis des lateinischen beruhte, allmählich die höfische Bildung auf der Grundlage von Französischkenntnissen trat. Es erwiesen sich aber manche Probleme, was das Beibringen einer Fremdsprache anging, weil sich die Konzeption des damaligen FUs am Lateinunterricht orientierte, der primär das Übersetzen schriftlicher Texte und die grammatische Analyse zum Gegenstand und Ziel hatte. Es gab keine geschulten Fremdsprachenlehrer und keine Erfahrung. Da die Lateinlehrer beauftragt wurden, auch lebendige Sprachen beizubringen, wirkte sich dieser Sachverhalt auf den FU negativ aus. Erstens gab es keine geschulten Fremdsprachenlehrer (nur Lateinlehrer). Zweitens wurde die lautliche Seite der lebendigen Sprache nicht beachtet, was zu Kommunikationsstörungen führen könnte.

Im 18. Jahrhundert suchte sich der Fremdsprachenunterricht seinen Platz in einem Unterrichtswesen, das mehr und mehr von der aufklärerischen Philosophie, den realweltlichen Wissenschaften und der Nationalsprachigkeit bestimmt wurde. Das Erziehungsideal wandelte sich von dem des vollkommenen Gelehrten zu dem Hofmann, der auch fremde Sprachen beherrschen musste. Es empfahl sich das Deutsche, das Französische und Italienische zu erlernen und sich das Reisen als Quelle von Lebenserfahrungen anzusehen, zu denen auch die fremden Sprachen gehörten. Im 18. Jahrhundert gewann das Englische seine sich dann ständig steigende Beliebtheit. Das Wachstum des Englischunterrichts brachte einen entsprechenden Bedarf an Unterrichtsmitteln

hervor. Es entstanden Lehrbücher, wobei es sich nicht nur um eine Grammatik, sondern auch um ein integriertes Lehrwerk mit allen notwendigen Teilen: eine Aussprachelehre, eine Auflistung von Homophonen und Idiomen einschließlich Sprichwörtern, eine Grammatik einschließlich Wortbildungslehre, ein Wörterbuch nach Sach- und Sinngruppen (Werner 2005: 64).

Zwischen dem Unterricht im Französischen und Englischen wird auch ein genereller Unterschied erkennbar. Den Lernern des Französischen ging es primär um den Eintritt in die vorbildliche Hofgesellschaft, wobei Französisch als eine Hofsprache des russischen Zaren galt. Den Lernern des Englischen und Deutschen ging es entweder um die Beschäftigung mit englischer bzw. deutscher Literatur und Philosophie, oder es ging um direkte Kontakte mit Muttersprachlern im Interesse geschäftlicher Beziehungen. Der Französischunterricht war somit gesellschaftlich direkt kommunikativ, widmete sich vor allem der Konversation. Der Englisch- und Deutschunterricht konnte sich durchaus auf Lesefertigkeiten beschränken. Seine auf Sprechfertigkeit gerichtete Variante widmete sich aber tendenziell einem anderen Milieu als der entsprechende Französischunterricht. Methodisch waren allein das Übersetzen und das Gespräch als die beiden zentralen Übungsformen gemeinsam (Werner 2005: 66).

Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Als die neuen neusprachlichen Fächer (in erster Linie Französisch, Englisch und Deutsch) als Schulfächer akzeptiert wurden, wurde die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Französisch, Englisch, Deutsch) an Gymnasien entwickelt. Vorbild war dabei der Unterricht der „alten Sprachen“ (Griechisch, Latein), deren lautliche Seite nicht mehr existiert. Deshalb kam es Ende des 19. Jahrhunderts zu einer heftigen Diskussion über die Frage, ob der neusprachliche Unterricht nicht ganz andere Ziele und Methoden entwickeln müsse als der altsprachliche Unterricht (Neuner, Hunefeld 1993).

Das „klassische“ Konzept der GÜM geht davon aus, dass die Lerngruppe eine einheitliche Ausgangssprache hat, dass das Alter und der Kenntnis- und Bildungsstand der Gruppe homogen ist und dass sie „leistungsstark“ ist. Die GÜM ist eine synthetisch-deduktive Methode. Das bedeutet: Die Fremdsprache wird erlernt durch die Verknüpfung zahlreicher, einzeln gelehrter Regeln (deduktives Verfahren). Dabei geht es nicht um das praktische Können der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und das Regelsystem. Vorherrschende Unterrichtssprache ist die Muttersprache. Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache (Hinübersetzung) und aus der Fremdsprache in die Muttersprache (Rückübersetzung) bilden die Hauptunterrichtsmethode.

Nachteile der Grammatik-Übersetzungs-Methode:

- 1) eine lebende Sprache wird mit Mitteln und Regeln einer toten Sprache gelehrt;
- 2) einzelne Wörter, isolierte Sätze und Regeln werden auswendig geübt;
- 3) es wird nur mechanisch gelernt.

Direkte Methode

Der Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts brachte mit sich Veränderungen in den gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Als eine Reformmethode entstand in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts die direkte Methode, die die GÜM ablöste und die weltweit bekannte audiolinguale Methode vorbereitete. Dabei verfolgte man sowohl pragmatische als auch pädagogische Ziele: Moderne Fremdsprachen wurden als internationale Kommunikationsmittel unverzichtbar. Die direkte Methode (DM) bildete einen Gegenpol zur GÜM. Die DM wurde außerdem unter zahlreichen, synonym zu verwendenden Bezeichnungen bekannt: Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode, rationale Methode, natürliche Methode, konkrete Methode, intuitive Methode, analytische Methode. Ihr Hauptanliegen war eine Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht, in dem die gesprochene Sprache den absoluten Vorrang hat. Die Muttersprache wird dabei aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert. Der Schüler soll die Fremdsprache nicht im Vergleich zur Muttersprache angehen, sondern sich ein neues, selbständiges Sprachsystem aufbauen. Die Lerner sollten ein Gefühl für die Sprache entwickeln, sie anwenden können, ohne viel zu denken. Sprachgefühl wurde zum Ziel des sprachlichen Könnens. Man versuchte den Lernern die Fremdsprache in lebensnahen Situationen beizubringen. Die Umgangssprache wurde in den FU miteinbezogen. Der Lerner sollte lernen, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden. Als grundlegende Unterrichtsform galt das Gespräch in der Zielsprache. Die fremdsprachlichen Anforderungen an den Lehrer sind bei dieser Art des FUs höher, als dies in der GÜM der Fall war. So sollte der Lehrer in seiner Rolle als Modell die Fremdsprache fließend und akzentfrei sprechen können. Somit muss in der DM auf die lautliche Seite der Sprache besonders eingegangen werden. Nun gewinnt die

Aussprachschulung an Bedeutung. Sie wird berücksichtigt, indem man den Lernern die phonetische Seite der Sprache beibringt. Phonetik wurde zu einem der Ziele des FUs. Obwohl es um die Jahrhundertwende keine technischen Mittel gab, erzielten die meisten Vertreter dieser Methode Erfolge, wobei sie oft in den FU Muttersprachler holten, die als Informanten (Sprachträger) auftraten. Sie präsentierten ihre eigene Muttersprache und brachten Authentizität in den FU.

Vorteile der DM:

- 1) Fremdsprache als einzige Unterrichtssprache
- 2) Entwicklung des Sprachgefühls
- 3) Berücksichtigung der lautlichen Seite der Sprache
- 4) Orientierung an der gesprochenen Sprache (nicht mehr an der literarisch geformten Schriftsprache)
- 5) Anschaulichkeit (visuelles und auditives Element)
- 6) Formulierung der Grammatik als Beispielgrammatik (nicht mehr als Regelgrammatik)
- 7) Situativität: Einbettung des Lernstoffs in Alltagssituationen, die in Dialogform vorgeführt werden.

Nachteile der DM:

- 1) die Muttersprache wird aus dem FU total verdrängt
- 2) die Grammatik wird vernachlässigt, Toleranz den Fehlern gegenüber
- 3) die Schriftsprache wird benachteiligt.

Audiolinguale und audiovisuelle Methode (ALM und AVM)

In der Nachkriegszeit (die zweite Hälfte der 1940er) bestand eine starke Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Durch erweiterte internationale Handelsbeziehungen, durch Reiseverkehr, wissenschaftlichen und kulturellen Austausch wurde für viele Menschen das Erlernen verschiedener Sprachen notwendig. Das Fremdsprachelerlernen verlor seinen Status als Elite-Bildung. Neue Technologien („Konservierung“ gesprochener Sprache auf Tonaufzeichnungen, Sprachlabor) haben den FU sehr stark beeinflusst. Deshalb entstand in den 50er Jahren in den USA eine neuere Methode des FUs, die mit technischen Mitteln verbunden war – die audiolinguale Methode (ALM). Zu den Unterrichtsprinzipien der ALM gehören:

- 1) Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (Des Hörens/Sprechens vor dem Lesen/Schreiben). Daraus ergibt sich die didaktische Folge der Fertigkeiten: erst Hören, dann Sprechen, erst dann Lesen und zum Schluss Schreiben.
- 2) Die Sprachmuster der Grammatik werden in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert.
- 3) Authentizität der Sprachvorbilder.
- 4) Ausschluss der Muttersprache aus dem FU.

Zeitlich parallel zur Entwicklung der audiolingualen Methode in den USA entstand in Frankreich die audiovisuelle Methode (AVM). Das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden. In einer Dialogsituation wird dem Lerner zuerst Inhalt der Situation durch visuelle Mittel verdeutlicht, erst dann folgt die entsprechende sprachliche Ausdrucksform. Die Verwendung technischer Unterrichtsmedien unterstützt diesen Prozess. Der Hauptunterschied zur ALM liegt im gleichzeitigen Einsatz von

akustischem und visuellem Material. Vermittlung der originalen Situation, Bedeutungsvermittlung, visuelle Gedächtnisstütze, situatives Üben, landeskundliche Anschauung werden als Hauptziele der AVM gesehen.

Es gab auch Kritik, die vor allem den weitgehenden Ausschluss des kognitiven und kreativen Potenzials der Lerner betraf, die sich überwiegend rezeptiv und reproduktiv verhielten. Die Rolle des Lehrers sei auf die Funktion als Medientechniker reduziert.

Vermittelnde Methode

Die Entstehung der modernen Psycholinguistik ist eng mit dem Namen des Linguisten N. Chomsky verbunden. Er veränderte das Selbstverständnis der Linguistik, indem er sie als Teilgebiet in die Kognitive Psychologie einordnete. Nach Chomsky stellt die menschliche Sprachkompetenz ein System der mentalen Wissensstrukturen dar, das dem Menschen die Verwendung von Sprache ermöglicht. Mit seinen Auffassungen nahm er wesentlichen Anteil an der s.g. Kognitiven Wende der 1960er Jahre sowohl in der Psychologie als auch in der Linguistik. Die psychologische Forschung war bis dahin vom behavioristischen Ansatz geprägt, der das menschliche Verhalten auf der Grundlage von Assoziationen zwischen Reizen und Reaktionen zu beschreiben versuchte und sich auf die Erforschung beobachtbaren Verhaltens beschränkte (Jung 2001: 21).

Für die Fremdsprachenpraxis ist ein Nebeneinander verschiedener Methoden für unterschiedliche Zielgruppen kennzeichnend. Berücksichtigung solcher Faktoren wie „Lernergruppe“ und „Lernsituation“ hat zu einer Verbindung von Elementen und Prinzipien der GÜM und der DM geführt. Man versuchte den „Radikalismus“ dieser Methoden zu überwinden. Als Ergebnis entstand die so genannte Vermittelnde Methode (VM). Es war ein Versuch, die GÜM mit der DM und ALM zu verbinden. Eine Reihe von methodischen Prinzipien lässt sich erkennen (Neuner 2007):

- Einsprachigkeit, außerhalb bei Klärung grammatischer und semantischer Fragen, abstrakter Gedankengänge und der Erörterung künstlerischer und stilistischer Fragen
- Einprägung von neuen Wörtern im Sinnzusammenhang
- Induktives Vorgehen bei der Grammatikarbeit (vom Beispiel zur Regel)
- Entwicklung von Übungen zum mündlichen Sprachgebrauch auf der Grundlage lebendiger Sprechsituationen, ohne das Lesen zu vernachlässigen
- Übersetzungsübungen, jedoch maßvoll.

Alternative Methoden

Die Bezeichnung „alternative Methoden“ hat sich als Sammelbegriff für Methodenvorschläge durchgesetzt, deren Interesse die Abgrenzung von herkömmlichen Lernablaufkonzepten ist. Die alternativen Methoden sind mit der Suggestologie, der humanistischen Psychologie und der Psychotherapie verbunden. Ihre Ansatzpunkte sind allgemein-pädagogischer Natur: Der ganze Mensch, die Humanisierung des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre stehen im Mittelpunkt (Ortner 2007).

Ausgehend von den bekanntesten alternativen Methoden lassen sich fünf Gruppen benennen:

- 1) *Suggestopädische Ansätze*: Suggestopädie (Lozanov 1978), Superlearning (Ostrander/Schroeder 1979), ACT-Ansatz (Dhority 1986), Suggestive Accelerative Learning and Teaching (Schuster/Benitez-Bordon/Gritton 1976), Psychopädie (Baur 1990);
- 2) *Verstehensansätze*: Total Physical Response (Asher 1969), Comprehensio Approach (Winitz/Reeds 1971), Tan-Gau-Methode (Gauthier 1963), Audio-Motor-Technik (Kalidova/Morain/Elkins 1993);
- 3) *Therapeutische Ansätze*: Linguistische Psychodramaturgie (Dufeu 1994), Community Language Learning (Curran 1976), Silent Way (Gattegno 1976);
- 4) *Nativistische Ansätze*: Fremdsprachenwachstum (Buttaroni/Knapp 1988);
- 5) *Kommunikative Ansätze*: Natural Approach (Krashen/Terrell 1988), Drama-Methode (Schewe 1993).

Die alternativen Methoden beziehen ihre Popularität bei Lehrenden und Lernenden aus ihrer vorgeblichen Lernerzentrierung. Seit ihrem Bestehen geben sie Impulse für die anhaltende Diskussion über die optimale Gestaltung von Fremdsprachunterricht.

Entwicklung der Kommunikativen, Interkulturellen und performativen Didaktik

Die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit und die rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien (Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Internet) trug dazu bei, dass der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen sich immer mehr ausweitete. Man musste Unterrichtsverfahren entwickeln, die den modernen Zielsetzungen entsprachen. Entscheidende Rolle für eine Neuformulierung der Zielsetzungen des FUs kam von der Integration der Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns (Kommunikation). Neue Impulse führten zu einer intensiven Diskussion über die Zielsetzung des Unterrichts. Neue Lehrpläne sollten das übergreifende Lehrziel „Befähigung zur Kommunikation“ („kommunikative Kompetenz“) in die Praxis umsetzen. Man verfolgte ein pragmatisches Ziel: „Lebende“ Sprachen lernt man in erster Linie, um sie für die Alltagskommunikation zu benutzen. Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von sprachlichen bzw. landeskundlichen Kenntnissen (darauf hatte sich die GÜM konzentriert), sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Interaktion in der Fremdsprache.

Die Kommunikative Didaktik wurde zu einem interkulturellen, lernerorientierten Konzept in den 90er Jahren weiterentwickelt. Die KD wendet sich dem Lerner und dem Lernprozess zu (Fremdsprachenlernen als Horizonterweiterung in der Persönlichkeitsentwicklung; Erforschung von Lernerbedürfnissen und -interessen/-motivation, von lerngruppenspezifischen Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen – Alter, Geschlecht, Einbezug der soziokulturellen muttersprachlichen Vorprägung, Eingehen auf Vorwissen und Erfahrung usw.)

Durch die pragmatische Orientierung werden für Alltagskommunikation relevante praktisch-nützliche Schwerpunkte bei der Auswahl von sprachlichen „Bausteinen“ und der Anlage einer Lehrstoffprogression gesetzt. Die Neuorientierung der Sprachauffassung und -beschreibung durch die Pragmalinguistik (Sprache als Aspekt menschlichen Handelns) hat die KD stark beeinflusst. Fremdsprachenlernen wird als kognitiver und kreativer Prozess der Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten im Gedächtnis verstanden.

Dieser Wechsel der didaktischen Perspektive – vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und zu den Lernern – macht deutlich, dass es kein in sich geschlossenes, universell gültiges Methodenkonzept gibt, sondern dass man sich darum bemüht, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Ausformulierung von Curricula (Grundlagen, Ziele, Lehr- und Lernverfahren, Medien) bereitzustellen. Eine Reihe von methodischen Prinzipien lässt sich erkennen:

- Lehrende als Helfer im Lernprozess, nicht mehr als Wissensvermittler bzw. Medienexperte
- Aktivierung der Lernenden selbst (selbstentdeckendes Lernen, Entwicklung von effektiven Lernstrategien)
- Entfaltung von Aufgabenstellungen, die Kooperation und Eigentätigkeit verlangen
- offene und flexible Gestaltung der Lehrmaterialien
- Entwicklung vielfältiger Übungsformen und –sequenzen
- Ausweitung der Sozialformen des FUs (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gegenüber der Dominanz des Frontalunterrichts)
- stärkere Orientierung an verstehender Tätigkeit als Grundlage des Lernprozesses, Dominanz des Dialogs als Textsorte.

In der modernen Welt der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, in einer Welt der Mobilität, Flexibilität und Globalisierung werden Fremdsprachenkenntnisse immer mehr ein unverzichtbarer Bestandteil der „Kulturtechniken des Weltbürgers“. Dem Fremdsprachenunterricht erwächst daraus eine neue Aufga-

be: mit den Lernenden nicht nur das Funktionieren in der fremden Sprache einzuüben, sondern auch auf die interkulturellen Kontakte vorzubereiten, die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache neue Kulturen zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen. Wichtig wird auch die Beschäftigung mit den soziokulturellen Besonderheiten des Zielsprachenbereichs. Es geht um die Frage, welchen Beitrag der FU zur Friedenserziehung leisten kann.

Die Interkulturelle Didaktik ist konzeptuell noch nicht voll entfaltet. Es lässt sich erkennen, dass sie kein in sich konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln sucht, sondern in ihrem sprach- und kulturkontrastiven Verfahren neue Aufgabenstellungen entwickelt und den Aufgabe- und Übungsapparat der kommunikativen Didaktik erweitert.

Vom Anfang des 21. Jahrhunderts spricht man von einem neuen Konzept im Bereich der Fremdsprachendidaktik. **Performative Didaktik** ist eine Didaktik, die sich an den Performativen Künsten orientiert und die dort etablierten ästhetischen Verfahren auf didaktische Kontexte überträgt (Walter 2020: 5). Der Wegbereiter der Performativen Fremdsprachendidaktik ist Manfred Schewe, der in seinem Artikel „Unterricht als Kunst“ an dem Akrostichon ihre wichtigsten Merkmale herausstellt (Schewe 2020: 11):

- P Präsenz
- E Emotion
- R Raum
- F Form/formativ
- O Offenheit
- R Reflexion
- M Multiple Intelligenzen
- A Aisthesis (Der Begriff bezieht sich auf die Sensibilisierung von sinnlicher Wahrnehmung)
- T Tiefes Lernen
- I Imagination
- V Verwandelnd

Das Konzept der Performativität kommt in den unterschiedlichen Disziplinen wie der Pädagogik, der Linguistik und der Kunst vor. Dieses Konzept hat einen starken Bezug zu einem **handlungsorientierten** Fremdsprachenunterricht. Es werden sogar performative Unterrichtsreihen zur Sprachförderung entwickelt, wobei der Wortschatz und die notwendigen grammatischen Strukturen entwickelt werden (Schewe 2020: 6).

Sprache und Bewegung sind zwei Bereiche, die man als Lehrende und Lernende gut verknüpfen kann. Es erklärt sich dadurch, dass die emotionale Einbindung, Bewegung und Flow-Erlebnisse (Schaffens- bzw. Tätigkeitsrausch, Funktionslust) zentrale Erfolgsfaktoren performativen Arbeitens sind (Sambanis 2013: 115-148). Der Körper spielt eine zentrale Rolle in der Performativen Didaktik. Die aktuellen Befunde aus den Neurowissenschaften demonstrieren, wie Theatermethoden in verschiedenen Altersgruppen und Niveaustufen eingesetzt werden können. Im Fremdsprachenkontext sind vor allem also die Inszenierungen mit Lernenden besonders wichtig! Zentral beim Inszenieren ist das Entstehen von Texten, die performt werden (Bartholomeyczik 2020).

„Probier's mal mit Beweglichkeit!“ – schlägt die Fremdsprachendidaktikerin Michaela Sambanis vor (Sambanis 2013: 7).

Der FU vollzieht sich in einem komplexen und sich immer wieder verändernden Prozess, deshalb können sinnvolle Vorschläge zur Didaktik und Methodik des FUs im Hinblick auf eine ganz spezifische Lehr- und Lernkonstellation und Lernergruppe gemacht werden.

Berufsbezogene Kompetenzen des Fremdsprachenlehrers

Für ein erfolgreiches Fremdsprachenlehren sollte ein Fremdsprachenlehrer folgende Kompetenzen besitzen:

1. *Kommunikative Kompetenz* (Sprachkommunikabilität bzw. Sprachkönnen). Global gesehen besteht der Begriff der Kommunikativen Kompetenz (KK) aus 2 Teilen.

a) KK ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen sich des Sprachkodes zu Zwecken des Informationsaustausches in rezeptiven (Hör- und Leseverstehen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Fertigkeiten bedienen zu können. Bei der Entwicklung der KK beginnt man mit dem **Spracherwerb (Sprachkode)**, der sich auf die jeweiligen Sprachebenen bezieht und zwar:

- (1) auf der phonetischen Ebene handelt es sich um perzeptiv-artikulatorischen Spracherwerb
- (2) auf der lexikalischen Ebene handelt es sich um den Spracherwerb im Wortgebrauch,
- (3) auf der grammatischen Ebene geht es um den Erwerb im Gebrauch von grammatischen Strukturen.

b) **Fertigkeiten** sind mit dem Können verbunden, sich des entsprechenden Sprachkodes zu Zwecken des Informationsaustausches bei kommunikativen Interaktionen bedienen zu können. In diesem Fall geht es um die Entwicklung der **kommunikativen Fähigkeiten**.

2. Wichtig sind auch *die Kompetenzen der Lehrenden im Bereich der Theorie und Technologie des FUs* und ihre Beziehung zu den anderen Wissenschaften: z.B. Sprachwissenschaft (Linguistik), Pädagogik, Psychologie, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Anthropolinguistik, Neurolinguistik, Theorie der Kommunikation, kontrastive Linguistik. Um eine Fremdsprache beizubringen, müssen die Grundlagen dieser Disziplinen an einer Uni erlernt werden. Diese Kenntnisse tragen dazu bei, den negativen Interferenzeinfluss

der Ausgangssprache auf die Zielsprache zu beseitigen oder wenigstens zu schwächen, um typische Fehler zu verhindern. Wichtig sind auch das Zusammenwirken der Ziel- und der Ausgangssprache und die Berücksichtigung der Alterspsychologie und Alterspädagogik.

3. *Positive Persönlichkeitseigenschaften* des Fremdsprachenlehrers gehören auch zur berufsbezogenen Kompetenz der FS-Lehrenden. Das Schaffen eines psychologisch günstigen Mikroklimas wird auf Grund des anthropozentrischen Paradigmas gewährleistet. Es geht hier um den lernerorientierten Unterricht, der an die aktuellen Probleme der Lernenden anknüpft, ihre Interessen berücksichtigt und dem individualisierten sowie selbständigen Lernen einen hohen Stellenwert einräumt. Hierzu zählt auch die Arbeit am Lernverhalten hinsichtlich unterschiedlicher Lernertypen, Lernstrategien und Lernstilen (Borisko 2011). Die Lernenden stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses, deswegen ist es wichtig, unterschiedliche Lernertypen zu berücksichtigen:

- den erfahrungsbezogenen Lernertyp: Exemplarisches und entdeckendes Lernen sind seine bevorzugten Arbeitsformen;
- den analytischen Lernertyp: Er bevorzugt sprachliche abstrakte Erklärungen und Strukturierungen in Schemata und Modellen;
- den handlungsorientierten Lernertyp, der im sozialen Kontakt, Gespräch und Interaktion gut und gerne lernt. Der Projektunterricht ist sein Element;
- den kognitiv-abstrakten Lernertyp: Er zieht exaktes und systematisches Beobachten allen erfahrungsorientierten Lernformen vor;
- den kommunikativ-kooperativen Lernertyp, der auf den Austausch von Meinungen und Erfahrungen Wert legt;
- den visuell orientierten Lernertyp: Er zieht diejenigen Lernwege vor, auf denen er neue Informationen mit einem Blick erfassen und sich in Form mentaler Bilder einprägen kann;
- den auditiv geprägten Lernertyp: Er nimmt vor allem gehörte Informationen besonders gut auf;

- den haptischen durch den Tastsinn lernenden Typ: Er prägt sich diejenigen Lerninhalte in besonderer Weise ein, die er selbst durch Anfassen, Tasten, Basteln wahrnehmen konnte.

Häufig kommen Mischtypen vor und doch hat jeder Lernende ganz bestimmte Präferenzen, wie er am besten lernt. Für die FS-Didaktik/Methodik bedeutet dies, dass es sinnvoll ist, sowohl die Art der Darbietung neuen Lernstoffes als auch die Übungen mehrkanalig und differenziert zu gestalten [2].

Außer dem Schwerpunkt „Lernertyp“ wird im Rahmen des lernerorientierten Ansatzes der Fokus auf **Lernstile**, die oft vom Lernertyp geprägt werden, gerichtet. Es gibt unterschiedliche Klassifikationen. Man kann zwischen kognitiven, affektiven und physiologischen Stilen unterscheiden. Folgende Lernstile, die für den FSU von Bedeutung sind, lassen sich als Dichotomien auflisten:

- global vs. analytisch
- fühlend vs. denkend
- impulsiv vs. reflexiv / analytisch
- intuitiv-willkürlich vs. konkret-sequentiell
- geschlossen vs. offen
- extrovertiert vs. introvertiert
- visuell, auditiv vs. taktil / kinästhetisch

Es ist dabei zu beachten, dass jede Soziokultur bestimmte Lehr- und Lerntraditionen bevorzugt.

Zum lernerorientierten Unterricht zählt auch die Arbeit am Lernverhalten hinsichtlich verschiedener **Lernstrategien**. Man hat sich bereits in den 70er Jahren mit Lernstrategien beschäftigt, um die Profile des guten und erfolgreichen Sprachlerner zu erkennen. Man versuchte einzuschätzen, inwieweit Lernende spezifische Strategien im Unterricht, Selbststudium und bei der Kommunikation verwenden. Die Lernstrategien werden eingeteilt in:

- a) direkte oder kognitive Lernstrategien (Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien)
- b) indirekte Lernstrategien (Strategien zur Selbstregulierung; affektive und soziale Lernstrategien).

Es gibt sogar einen Zusammenhang zwischen Lernstilen und Strategien. Es hat sich ergeben, dass zum Beispiel extrovertierte Lernende indirekte und soziale Lernstrategien, introvertierte Lernende – metakognitive Lernstrategien, „Denkende Analytiker“ – Gedächtnisstrategien, kognitive und metakognitive Lernstrategien, „Fühlende“ – soziale Strategien bevorzugen.

Die Autoren von „Profilen Deutsch“ teilen Strategien und ihnen zugeordnete Lerntechniken in (Glaboniat u.a. 2002):

a) *Lern- und Prüfungsstrategien*, die sich auf den Bereich des Sprachlernens beziehen. Die Einteilung der Lern- und Prüfungsstrategien lässt sich mit der Frage umschreiben: „Was kann man vor, während und nach dem Lernen/der Prüfung tun, um meinen Lernprozess und mein Lernergebnis zu optimieren?“

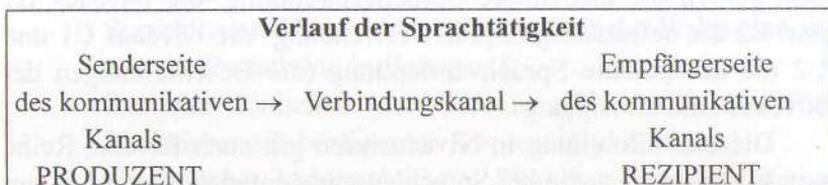
b) *Kommunikative Strategien (KS)*, die im gesamten Bereich der Sprachverwendung genutzt werden. KS werden im Zusammenhang mit den sprachlichen Aktivitäten Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung verwendet. KS sind mentale Pläne. Die Anwendung einer bestimmten Technik macht eine Strategie nachvollziehbar. Die Strategien und Techniken sind den sprachlichen Aktivitäten zugeordnet. Folgendes Schema zeigt den Einsatz von KS:

<i>Planung</i>	→ sich einstellen/vorbereiten auf die kommunikative Aufgabe
<i>Durchführung</i>	→ durch den Einsatz von Techniken die kommunikative Aufgabeneffizient und erfolgreich erfüllen
<i>Kontrolle</i>	→ Vorannahmen und Wirkung der eingesetzten kommunikativen Mittel und Techniken überprüfen
<i>Reparatur</i>	→ falls nötig: Missverständnisse klären

(Übersicht der Strategien ist im Anhang zu finden)

Kommunikative Sprachaktivitäten und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Zu den wichtigsten Fertigkeiten gehören: (1) *Hörverstehen* (Rezeption mündlich), (2) *Sprechen* (Produktion mündlich), (3) *Leseverstehen* (Rezeption schriftlich), (4) *Schreiben* (Produktion schriftlich), 5) *Interaktion* (mündliche oder schriftliche Kommunikation unter mindestens zwei Personen, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind).



Die Fertigkeiten (1) *Hörverstehen* und (2) *Sprechen* sind durch akustische Signale mit einander verbunden, die vom Sprecher erzeugt werden. Sie gehören zur Lautsprache. Der Sprecher spricht, und der Empfänger / Rezipient nimmt wahr, versteht und z.B. schreibt auf. Der Sprecher oder Sender und der Empfänger oder Rezipient sind Teilnehmer des Informationsaustausches mit Hilfe akustischer Signale.

Die Fertigkeiten (3) *Leseverstehen* und (4) *Schreiben* sind durch graphische Signale mit einander verbunden. Ihre Einheiten sind Grapheme.

Andererseits gehören *Hör-* und *Leseverstehen* zu rezeptiven Fertigkeiten (die Information wird empfangen), *Sprechen* und *Schreiben* zu produktiven Fertigkeiten (die Information wird produziert/gesendet).

Pro- duk- tion	SPRECHEN – Kanal der mündlichen Sprachausübung – HÖRVERSTEHEN	Re- zep- tion
	Generierungshandlungen – Wahrnehmungshandlungen SCHREIBEN – Kanal der schriftlichen Sprachausübung – LESEVERSTEHEN	
← INTERAKTION →		

Laut dem **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen** werden Fertigkeiten nach den Niveaus (nach der sogenannten Globalscala mit den Globaldeskriptoren) eingeschätzt [17]. Hier geht es um 6 Sprachniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) für das Erlernen der deutschen Sprache. Die Niveaus A1 und A2 beschreiben die elementare Sprachverwendung, die Niveaus B1 und B2 die selbständige Sprachverwendung, die Niveaus C1 und C2 die kompetente Sprachverwendung (die Beschreibungen der Niveaus sind im Anhang).

Dieselbe Einteilung in Niveaustufen gilt auch für eine Reihe von Kompetenzen, die bei Sprachlernende entwickelt wurden, um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszuführen. Es sind allgemeine Kompetenzen, die zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, von den linguistischen Kompetenzen zu unterscheiden.

Seit 2018 liegt der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) vor, wobei neue Skalen für den Bereich z. B. der allgemeinen phonologischen Kompetenz, zu den Teilbereichen segmentaler und suprasegmentaler Kompetenz, sowie für den Bereich der plurikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen präsentiert wurden.

Komponenten der Kommunikativen Kompetenz (Teilkompetenzen)

I. *Sprachkompetenz* (языковая компетенция) wird definiert als Fähigkeit den Sprachkode zu Zwecken der Wahrnehmung und Produktion sprachlicher Äußerungen benutzen zu können. Man unterscheidet den Spracherwerb (языковые навыки) auf (a) phonologisch-phonetischer, (b) lexikalischer, (c) grammatischer Ebene.

(a) *Spracherwerb auf phonologisch-phonetischer Ebene:*

Vor allem muss man sich mit der lautlichen Seite des Sprachkodes befassen, d.h. mit der phonetischen Ebene des Sprachkodes. Sie involviert Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf:

- lautliche Einheiten der Sprache (Phoneme) und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone);
- phonetische Merkmale, die Phoneme voneinander zu unterscheiden (distinktive Merkmale);
- phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);
- Satzphonetik (Prosodie): Satzakzent und Satzrhythmus, Intonation;
- phonetische Reduktion: Vokal- und Konsonantenschwächung, starke und schwache Formen, Assimilation, Elision.

Der Erwerb von Hör- und Aussprachefertigkeiten ist die erste Aufgabe eines jeden Fremdsprachenlehrers. Es handelt sich um die Entwicklung von perzeptiven (Perzeptionsbasis) und artikulatorischen (Artikulationsbasis) Teilkompetenzen. Die perzeptiven und artikulatorischen Teilkompetenzen müssen **parallel** entwickelt werden, z.B. *fehlt – fällt*.

Zuerst machen Lehrende ihre Lernenden auf die artikulatorischen Besonderheiten einer phonetischen Erscheinung aufmerksam. Beim Beispiel *fehlt – fällt* weisen die Lehrenden auf die be-

deutungsunterscheidende Funktion der entsprechenden Phoneme hin, in diesem Fall mit Hilfe von Minimalpaaren. Phonologische Merkmale „Qualität“ und „Quantität“ differenzieren in diesem Fall die Bedeutung: der eine Laut ist gespannt und lang, der andere ist ungespannt und kurz.

Im Deutschen gibt es mehr Vokalphoneme als im Russischen bzw. Ukrainischen, denn das phonologische Merkmal *Qualität* – *Quantität* verdoppelt die Zahl der Vokalphoneme.

Im Russischen gibt es 6 Vokale, im Deutschen dagegen – 18 Vokalphoneme (15 Monophthonge + 3 Diphthonge).

Ein Beispiel eines weiteren phonologischen Merkmals wäre *labialisiert* – *nicht labialisiert*, z.B. *Tier* – *Tür*; *vier* – *für*.

Man darf sich aber nicht nur mit der Differenzierung von Phonemen begnügen, sondern auch mit Allophenen verschiedener Phoneme, d.h. mit ihrer konkreten Realisierung, z.B. im Wort *haben* [ha:bm] wird der Murmellaut aufgelöst, was zur koartikulatorischen Angleichung der im Auslaut stehenden Konsonanten führt, bei einer höheren Sprechgeschwindigkeit kann es als [ham:] realisiert werden. Allophone unterliegen im Redefluss Modifikation, was von den artikulatorischen Prozessen verursacht wird.

Die Hauptaufgabe bei der Entwicklung der perzeptiv-artikulatorischen Teilkompetenzen besteht darin, dass man eine akustische Erscheinung mit einer bestimmten Bedeutung assoziieren kann und diese akustische Erscheinung selbst in Bezug auf eine bestimmte Bedeutung artikulieren kann. Dabei handelt es sich um die Wahrnehmung und Dekodierung des akustischen Signals.

Die oben angeführten Beispiele beziehen sich auf die s.g. segmentale Phonetik. Außerdem muss man sich auch mit der s.g. suprasegmentalen Seite befassen, d.h. mit Wort- und Satzakzent, Tonhöhenverlauf (Melodie), Pausen, Gliederung in rhythmische Gruppen oder Syntagmen.

(b) *Spracherwerb auf lexikalischer Ebene*: Es geht um die Fähigkeit einer adäquaten Wortwahl und um den Gebrauch des Vokabulars einer Sprache. Zu den Spracheinheiten auf lexikalischer Ebene gehören:

- *Einzelwörter*, d.h. frei stehende einzelne Wörter. Manche Lexeme können verschiedene Bedeutungen haben (Polysemie), z.B. Bank als Geldinstitut oder eine Bank zum Sitzen.

Kenntnisse im Bereich von isolierten Wörtern können Fertigkeiten im Wortgebrauch überhaupt nicht gewährleisten. Zum Beispiel der Ausdruck im Russischen „*Быть готовым*“ lässt sich ins Deutsche unterschiedlich übersetzen: – *fertig sein (ein bestimmter Arbeitsbereich ist zu Ende)*

– *bereit sein (etwas beginnt erst)*

– *auf etwas gefasst sein (auf das Schlimmste)*

Besondere Schwierigkeiten entstehen beim Gebrauch der Wörter *kommen/gehen/fahren/fliegen*. Das Verb *kommen* ist ohne Kontext nicht zu verstehen: z.B. Der Satz „*Er kommt morgen*“ lässt sich ins Russische bzw. Ukrainische nicht genau übersetzen. Es kann folgendes bedeuten: *Он придет/приедет/прилетит завтра*. Beim Verb *kommen* ist das Signifikat der Richtung dem Gesprächspartner entgegen vorhanden.

- *Stehende Wortverbindungen*, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden:
 - idiomatische Wendungen, z.B. *von A bis Z, mit Ach und Krach* usw.;
 - Sprichwörter, z.B. *Morgenstunde hat Gold im Munde, Im gesunden Körper gesunder Geist*;
 - feste Kollokationen, die aus Wörtern bestehen, die normalerweise zusammenstehen, z.B. *einen Vortrag halten, Fehler machen* usw.
- Klischees (Satzformeln), z.B. *Freut mich, Sie kennen zu lernen; Mach's gut* usw.

Probleme, die beim Spracherwerb im Wortgebrauch entstehen, hängen größtenteils vom Interferenzeinfluss der Ausgangssprache ab. In der Semantik (Bedeutung) des Wortes sind Signifikate (существенный признак) enthalten, d.h. wesentliche Merkmale, die auf Denotate zurückzuführen sind. Die Signifikate fallen in verschiedenen Sprachen nicht zusammen, z.B. *уđму* lässt sich als

kommen oder *gehen* übersetzen. Das Signifikat der Richtung unterscheidet diese Wörter. Im Russischen fehlt es, deshalb entstehen typische Fehler. Außerdem lässt sich das Wort *kommen* weder ins Russische noch ins Ukrainische ohne Kontext übersetzen. Stehende Wortverbindungen mit Wörtern „kommen“ und „gehen“:

- zu Fuß gehen, wie geht es dir?, das geht dich nicht an; danke, es geht, es geht schon (funktioniert)
- es kommt drauf an, nach Hause kommen, es kommt nicht in Frage usw.

Zwar gibt es eine bestimmte Übereinstimmung in Bezug auf Begriffe für Vertreter der meisten Sprachen, doch gibt es auch zahlreiche Differenzen.

Außerdem sind die Begriffe „Bedeutung“ und „Sinn“ zu unterscheiden, z.B. die Bedeutung des Zahlwortes „5“ ist konkret. Der Sinn ist dagegen immer situationsbedingt, d.h. in einer Situation kann es mit *Erfolg bzw. Misserfolg* (im akademischen Sinne in der Ukraine und in Deutschland) verbunden sein, oder: *Da kommt eine Fünf* – in diesem Fall geht es um öffentliche Verkehrsmittel.

Wie viele Wörter muss man verwenden können, um in einer bestimmten Situation zu kommunizieren? – Es wurde festgestellt, dass für eine primitive Kommunikation etwa 350-400 lexikalische Einheiten (LE) ausreichend wären, z.B. für ausländische Verkäufer. Für Lerner in einer allgemeinbildenden Schule sind das etwa 750-800 LE, für Lerner in der Schule mit erweitertem Deutschunterricht – ca. 2000 LE, für Studierende an einer Sprachhochschule – 4500-5000 LE, für Schriftsteller, die als Meister des Wortes gelten, sind das 25000 LE (Puschkin).

Dabei handelt es sich um produktiven Wortschatz, denn bei der Bestimmung des rezeptiven Wortschatzes kann die genaue Zahl der LE kaum bestimmt werden. Zur Erweiterung des rezeptiven, d.h. des passiven Wortschatzes tragen die Fähigkeit zur selbständigen Worterschließung und das Sprachgefühl bei. In den Ministeriumprogrammen ist die genaue Zahl der LE für jede Klasse angegeben. Dabei unterscheidet man auch den aktiven (produktiven) und passiven (rezeptiven) Wortschatz. Den aktiven Wortschatz soll der

Lerner im produktiven Bereich selbst gebrauchen können. Den passiven Wortschatz soll man wahrnehmen und dekodieren können. Für den rezeptiven Wortschatz kann die genaue Zahl der LE nicht angegeben werden, weil die Sprachbegabung und das Sprachgefühl dabei eine große Rolle spielen.

(c) *Spracherwerb auf grammatischer Ebene*: Die Aufgabe besteht in der Kenntnis grammatischer Mittel und der Fähigkeit sie zielrelevant und korrekt zu verwenden, was mit der Entwicklung grammatischer Automatismen verbunden ist.

Sowohl phonetische Erscheinungen, als auch grammatische Strukturen lassen sich leicht als Systeme darstellen. Die Lexik bildet dagegen die Gesamtheit der Wörter einer Sprache und diese Gesamtheit lässt sich nicht so leicht als System darstellen. Es gibt natürlich bestimmte Gruppen von LE, die z.B. nach lexikalisch-grammatischen Merkmalen, nach semantischen Feldern usw. eingeteilt werden können.

Es gibt rezeptive und produktive grammatische Strukturen so; wie auch produktiven und rezeptiven Wortschatz auf lexikalischer Ebene. Rezeptive grammatische Strukturen sind mit Wahrnehmungshandlungen verbunden. Grammatische Automatismen beziehen sich auf den produktiven Gebrauch, d.h. auf Generierungshandlungen. In diesem Zusammenhang ist eine Selektion der Lexik und Grammatik notwendig, die sich auf bestimmte Kriterien stützt:

- das Prinzip der Verbreitung im Allgemeinen und in Bezug auf ein bestimmtes zu erlernendes Thema (принцип распространённости вообще и в частности относительно определённой, изучаемой темы);
- das Prinzip der Frequenz in der mündlichen Sprachausübung. Die Selektion des rezeptiven grammatischen Stoffes bezieht sich auf die schriftliche Sprachausübung (принцип частотности);
- das dritte Kriterium bezieht sich auf lexikalische bzw. grammatische Synonyme, z.B. grammatische Mittel zum Ausdruck der Vermutung:

Ich glaube, er kommt bald. → Er scheint, bald zu kommen
(scheinen + zu + Infinitiv I)
→ Er muss bald kommen.
→ Er kann bald kommen.
→ Er wird wohl kommen.
(Futurum I)

Ich glaube, er ist noch nicht gekommen.
→ Er scheint, nicht gekommen zu sein
(scheinen + zu + Infinitiv II)
→ Er muss/kann gekommen sein.
→ Er wird wohl gekommen sein.
(Futurum II)

Zum produktiven grammatischen Stoff könnte man sich für die Struktur *scheinen + zu + Inf I/II* entscheiden, weil diese Struktur in der mündlichen Sprachausübung häufiger vorkommt und sich leicht in eine Situation einfügen lässt, zum Beispiel bei Wettererscheinungen: *Es scheint zu regnen. Der Regen scheint aufzuhören. Der Regen scheint aufgehört zu haben.*

Die Struktur mit Futurum II ist dagegen für die schriftliche Sprachausübung typisch und gehört zum rezeptiven Bereich.

Es gibt bestimmte Probleme im Gebrauch von Präpositionen *an* und *auf*. Dabei muss der Interferenzeinfluss der Ausgangssprache überwunden werden. Die Signifikate (der Bedeutungsinhalt) fallen nicht zusammen → das gehört zum Bereich lexikalischer Probleme. Der Gebrauch von Dativ bzw. Akkusativ → zum Bereich grammatischer Probleme.

II. Pragmatische Kompetenz / Diskurskompetenz besteht in der Fähigkeit der Lerner, als Gesprächsbeteiligte an einer Interaktion teilnehmen zu können, wobei Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation, Sprecherwechsel und Themenentwicklung zu berücksichtigen sind. Pragmatische Kompetenz betrifft die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken.

Im Unterschied zur Sprachkompetenz, bei deren Entwicklung Sprachübungen mit Fokus auf die Sprachform dominieren, setzt die Pragmatische Kompetenz / Diskurskompetenz voraus, solche Sprachhandlungen auszuführen, die kommunikative Funktionen erfüllen. Dabei sind kommunikative Übungen von ausschlaggebender Bedeutung. Dominierend ist in diesem Fall nicht die Sprachform, sondern der Inhalt der Aussage und die Situation.

III. Soziokulturelle Kompetenz beinhaltet Wissen und Können, was zur Bewältigung der sozialen Dimension der Kommunikation erforderlich ist. Soziokulturelles Können entwickelt sich auf Basis des vermittelten und angeeigneten landeskundlich-soziokulturellen Wissens.

Die Merkmale, die für eine bestimmte Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind, können sich beziehen auf:

1) das tägliche Leben: Essen und Trinken, Feiertage, Arbeitszeiten- und -gewohnheiten, Freizeitbeschäftigungen;

2) Lebensbedingungen: Lebensstandards, Wohnverhältnisse, soziale Absicherung;

3) interpersonale Beziehungen: Struktur einer Gesellschaft und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen, Familienstrukturen und -beziehungen, Beziehungen zwischen Generationen, zwischen Öffentlichkeit und Verwaltung, zwischen ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen;

4) Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie: die soziale Schicht, Berufsgruppen, Institutionen, Geschichte (herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse), nationale Identität, mentale Eigenschaften und nationale Stereotypen, andere Länder, Politik, Kultur, Religion;

5) Körpersprache;

6) soziale Konventionen in Bezug auf das Verhalten von Gast und Gastgeber: Pünktlichkeit, Geschenke, Kleidung, Mahlzeiten, Konventionen und Tabus in Benehmen und Unterhaltung, sich verabschieden;

7) rituelles Verhalten in Bereichen wie: Sitten und Bräuche, Geburt, Heirat, Tod, Feierlichkeiten, Festivals usw.

Soziokulturelles Können involviert praktische Fähigkeiten, zum Beispiel die Fähigkeit sich entsprechend den kulturspezifischen Konventionen zu verhalten. Die genannte Fähigkeit kommt normalerweise im „rituellen“ Bereich stark zum Ausdruck, denn es handelt sich um verschiedene Mentalitäten. Die Mentalitäten verschiedener Völker beeinflussen den Gebrauch von Sprachmitteln. Das bezieht sich vor allem auf:

1) die Anredeformen:

- lexikalische Seite: Bestimmte Unterschiede lassen sich bei der Anrede feststellen: z.B., *Vorname und Vatersname* im Russischen bzw. Ukrainischen, im Deutschen: *Herr ... , Frau... , Herr Dr./Professor ... , Frau Dr./Professor ... + Familienname*, im Englischen – *mister, missis, miss*, im Französischen – *madame, monsieur*. Die Anreden „Fräulein“ *mademoiselle* wurde von den Feministinnen aus der deutschen Sprache verdrängt.
- grammatische Seite: im Russischen – *ты, вы, Вы*, im Englischen – *you*, im Deutschen – *du, ihr, Sie*. Das Pronomen „ihr“ hat im Deutschen einen viel größeren Geltungsbereich als das Pronomen „Sie“.

2) Klischees bei einer Bekanntschaft:

- *freut mich, dich/euch/Sie kennen zu lernen/wieder zu sehen!*
- *freut mich, dich/euch/Sie kennen gelernt/wiedergesehen zu haben!*

3) Auswahl und Verwendung von Begrüßungs- und Abschiedsformeln:



4) feste Wendungen sind ein wichtiger Beitrag zur Alltagskultur. Die Kenntnis dieses akkumulierten Volkswissens, ausgedrückt in Redewendungen, ist eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz:

- Sprichwörter: *Gleich getan, ist viel gespart.*
- Feste Redewendungen: *mit der Wurst nach der Speckseite werfen.*
- Bekannte Zitate: Wer eine Fremdsprache kann, weiß mehr von seiner eigenen. (Goethe)
- Wettersprüche: *Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter.*
- Einstellungen, wie Klischees: *Auf Regen folgt Sonnenschein.*

5) Zur soziolinguistischen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, sprachliche Variation aufgrund folgender Faktoren zu erkennen: *soziale Schicht, regionale/nationale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Berufszugehörigkeit.*

- Sprachliche Realisierungen solcher Unterschiede finden sich in folgenden Bereichen:

- Lexik: westmitteldt., süddt., schweiz. *Metzger* vs. norddt. *Fleischer* vs. österr. *Fleischhauer*;
österr. *fesch*, schweiz. *chick*, dt. *schick*.
- Grammatik: schweiz. *ich habe kalt* vs. dt./österr. *mir ist es kalt*; süddt., österr. *er ist (an der Bar) gestanden* vs. norddt./schweiz. *er hat (an der Bar) gestanden*.
- Phonetik: standarddt. *Durst* [dʊʁst] vs. hessisch [dʊʁft], *Stein* süddt. [ʃt]ein vs. norddt. [st]ein
- Paralinguistik,
- Körpersprache.

Keine europäische Sprachgemeinschaft ist vollkommen homogen. Neben den standardsprachlichen Varietäten (bundesdeutsche, österreichische und schweizerische Standardvarietäten) haben verschiedene Regionen zusätzlich noch ihre Eigenheiten in Sprache und Kultur. Sie korrelieren mit der sozialen Schicht, dem Beruf und der Bildungsstufe. Bei der Beurteilung des jeweiligen

Gesprächspartners spielen Stereotypen eine große Rolle, die jedoch durch die Entwicklung interkultureller Kompetenz abgebaut werden können.

IV. Interkulturelle Kompetenz erwächst aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt der Zielsprachengemeinschaft. Es bedeutet auch, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheiten in beiden Welten bewusst zu sein. Es wird durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben einer Kultur noch viele andere gibt, dass eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen häufig in Form nationaler Stereotypen erscheint. *Unter interkultureller Kompetenz, deren Rolle im Alltag immer häufiger wissenschaftlich untersucht wird, versteht man die Fähigkeit, sowohl den Interaktionspartner, als auch die Situation bzw. den Kontext einzuschätzen, um darauf flexibel und adäquat reagieren zu können.* Interkulturelle Kompetenz bezeichnet außerdem die Bereitschaft zu Offenheit für andere Kulturen, zum Verständnis für andere Mentalitäten, die Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen, Strategien, sich einander anzunähern, sprachliche Bedeutungen auszuhandeln, sowie auch die Bereitschaft, sich eventuell anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen.

Interkulturelle Kompetenz setzt voraus:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Die Interkulturelle Kompetenz ist in der gegenwärtigen universitären Ausbildung insofern wichtig als Studierende laut

Bologna-Reform aus dem Jahre 1999 nicht nur Fachwissen erwerben, sondern vor allem auch auf die zukünftigen Situationen in den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen (besonders im Berufsleben) vorbereitet werden sollten (Grzeszczakowska 2020: 56).

VI. Um Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, sollte **mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz** entwickelt werden. Es geht allerdings nicht um ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen, sondern vielmehr um eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (GeR Kapitel 8).

Im Fokus der plurikulturellen Komponente steht der Umgang mit kultureller Diversität sowie die Reflexion des eigenen kommunikativen Verhaltens.

Mehrsprachiges Verstehen setzt den Akzent darauf, Wissen und Können in einer oder mehreren Sprachen als Hebel für das Verstehen von Texten in anderen Sprachen zu nutzen (Studer, 14). Das, was Lernende mit ihren Sprachen tun können, steht im Vordergrund. Es geht darum, die Sprachen des individuellen Repertoires zum Verstehen zu nutzen. Der Ausdruck „Sprachen“ umfasst alle Einzelsprachen und ebenso deren Ausprägungen oder Varietäten wie die Dialekte (Studer 2020).

VII. **Persönlichkeitsbezogene Kompetenz.** Die kommunikative Tätigkeit der Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeit beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Dazu gehören:

1) Einstellungen: Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Gesellschaften und Kulturen;

2) Motivationen: Kommunikationsdrang, das menschliche Kommunikationsbedürfnis;

3) Wertvorstellung: ethische und moralische;

4) Überzeugungen: religiöse, ideologische, philosophische;

5) kognitiver Stil: konvergent/divergent, holistisch/analytisch/synthetisch;

6) Persönlichkeitsfaktoren: Redseligkeit/Schweigsamkeit, Unternehmungsgest/Schüchternheit, Optimismus/Pessimismus, Introversion/Extraversion, Schuldbeisichselbstoderanderensuchen, Regelbewusstsein/Flexibilität, Spontaneität/Selbstkontrolle, Intelligenz, Merkfähigkeit, Ehrgeiz, Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl.

Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen nicht nur die Rolle der Lernenden in kommunikativen Handlungen, sondern auch ihre Lernfähigkeit. **Die Entwicklung einer „interkulturellen Persönlichkeit“ wird als ein wichtiges Erziehungsziel an sich betrachtet.**

ZIELE DES FUs

Ziele des FUs hängen von den gesamtgesellschaftlichen Zielstellungen ab. Die Gesellschaft, internationale wirtschaftliche Beziehungen verlangen Fachleute, die in der Fremdsprache kommunizieren können. Hier handelt es sich um die Entwicklung der **kommunikativen Kompetenz** der Fachleute, die als das allererste Ziel des FUs gilt.

Das globale Ziel des FUs (fremdsprachige KK) soll durch den Inhalt des FUs zum Ausdruck kommen. Die Spezifik des FUs besteht darin, dass es das einzige Fach ist, welches das kommunikative Ziel verfolgt. Es müssen Kenntnisse vermittelt, der Spracherwerb gefördert und kommunikative Fähigkeiten entwickelt werden.

a) Spracherwerb auf phonetisch-phonologischer Ebene bezieht sich auf die Entwicklung der perceptiven und artikulatorischen Teilkompetenzen. Die Beherrschung der phonetisch-phonologischen Besonderheiten einer Sprache ist eine unabdingbare Voraussetzung für das Sprechen und Hören und somit für den Vollzug produktiver, rezeptiver und interaktiver sprachlicher Handlungen, durch die kommunikative Absichten eines Sprachverwenders verwirklicht werden (Grzeszczakowska 2013).

(b) Spracherwerb auf lexikalischer Ebene bezieht sich auf die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache und der Fähigkeit die lexikalischen Einheiten (Einzelwörter, stehende Wortverbindungen, Satzformeln und Klischees) flexibel und adäquat verwenden zu können.

(c) Spracherwerb auf grammatischer Ebene bezieht sich auf die Entwicklung von grammatischen Automatismen im rezeptiven und produktiven Bereich.

Worauf sind die von Lernenden zugelassenen typischen Fehler zurückzuführen? Es wurde festgestellt, dass die meisten Fehler durch den Interferenzeinfluss der Ausgangssprache bedingt sind.

Unter dem Begriff „**Interferenz**“ versteht man den negativen Einfluss der Ausgangssprache(n) auf die Zielsprache. Dieser negative Transfer bezieht sich auf alle Sprachebenen, deshalb sollten die Lehrenden prognostizierbare Interferenzen in der Zielsprache im multilingualen Spracherwerb berücksichtigen (Mehlhorn 2012: 205).

Der Spracherwerb auf phonetisch-phonologischer, lexikalischer und grammatischer Ebenen ist mit der Automatisierung perzeptiv-artikulatorischer Teilkompetenzen, Kompetenzen in Wortwahl, Wortverwendung und im Gebrauch grammatischer Strukturen verbunden. Aber die Automatisierung, die durch Sprachübungen erreicht werden kann, braucht Zeit. Außerdem steht der Lerner vor einer doppelten kognitiven Anstrengung beim Kompetenzerwerb in einer Zielsprache, weil das Lernen einer Fremdsprache einen festen, lang andauernden und daher immer wieder zu stimulierenden Willen erfordert. Dieser Wille manifestiert sich wesentlich im Üben. Die Rolle des Übens und der Übungen wurde in den 1960er und 1970er Jahren vernachlässigt, weil man dem Üben nur geringe Bedeutung beimaß. Es galt die Dinge zu verstehen und nicht auswendig zu lernen, was für den behavioristischen Pattern Drill typisch war, im Gegensatz zu Chomskys Konzept der linguistischen Kompetenz. In der aktuellen Fremdsprachendidaktik wird an die Unvermeidlichkeit von Übungen erinnert, weil der Fremdspracherwerb für Lerner maßgeblich im Modus des Übens stattfindet (Lewandowska, Gerd 2013).

SPRACHÜBUNGEN vs. KOMMUNIKATIVE ÜBUNGEN

Traditionell unterscheidet man in Lehrbüchern phonetische, lexikalische und grammatische Übungen, wobei man sich auf die Sprachform konzentriert. Im Gegensatz dazu konzentriert man sich bei der Ausführung von kommunikativen Übungen auf den Inhalt der Äußerungen, wobei die Sprachform im Bewusstsein in den Hintergrund rückt. **Dabei entstehen leicht sprachliche Fehler**, die durch „Gehirnjogging“ und Gedächtnistraining überwunden werden können, obwohl es ziemlich zeitraubend ist. Aber wie die deutsche Volksweisheit lautet: „Übung macht den Meister!“ und Automatisierung braucht Zeit.

Wodurch unterscheiden sich Sprachübungen von kommunikativen Übungen? Beim Spracherwerb handelt es sich um das Einüben sprachlicher Formen auf entsprechender Sprachebene (phonetische, lexikalische, grammatische Übungen und ihre Mischformen).

Bei der Entwicklung des kommunikativen Könnens geht es um die Fähigkeit, diese sprachliche(n) Form(en) produktiv sowohl bei der gesprochen- und geschriebensprachlichen Interaktion anwenden zu können. Es kann sich auch um das Können im rezeptiven Bereich handeln, z.B. beim Hör- und Leseverstehen muss man den Inhalt (entsprechender sprachlicher Formen) auditiv bzw. visuell wahrnehmen und dekodieren können.

Kommunikative Übungen unterscheiden sich von den Sprachübungen dadurch, dass sie immer situationsbedingt sind. Zum Beispiel ist ein Gespräch über das Wetter immer angebracht. Das ist eine günstige Gelegenheit, die man unbedingt ausnutzen soll. Zu Beginn des Unterrichts lässt sich diese natürliche kommunikative Situation am besten schaffen. Während solch einer mündlichen Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden rückt die Sprachform auf entsprechenden Sprachebenen in den Hintergrund.

Kommunikative Übungen sind eine Verwendung der Sprachform in einer konkreten Situation. In diesem Fall wird nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch solche Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz entwickelt, wie pragmatische oder diskursive und soziokulturelle Kompetenzen.

Zum Beispiel sagt der Lehrende:

– *Sprechen wir mal über das Wetter. Ist es heute nicht zu heiß?*

Der Lernende entscheidet sich für eine der möglichen Antworten:

– Doch oder Nein.

– *Findet ihr solch eine Hitze schön und warum?* (Lernende äußern ihre Meinung).

Kommunikative Übungen können in den folgenden Formen durchgeführt werden:

Im Gespräch zwischen 1) Lehrer – Gruppe (die so genannte Frontalübung), 2) Lerner – Lerner, 3) Lerner – Gruppe, 4) Lerner – ein Teil der Gruppe (Gruppenarbeit). Letzten Endes kommt das Rollenspiel, das den Höhepunkt einer kommunikativen Übung bildet, denn es soll außerdem auch kreativ gestaltet werden. Auf solche Weise überwindet man die in den vergangenen Jahren im FU vorherrschenden geschriebensprachlichen Übungen (die sogenannte „Tyrannei der Schrift“) zugunsten der gesprochensprachlichen Interaktion. Der Nachteil unserer Schulrealität besteht darin, dass zu wenig kommunikative Übungen im Unterricht ausgeführt werden, weil es sich hauptsächlich um vorbereitete oder sogar auswendig gelernte mündliche Sprachausübung (s.g. Reihensprechen) handelt. Es wird nur sehr selten kommuniziert. Für die Linguodidaktik in Deutschland ist es dagegen typisch, dass dem Fremdsprachenerwerb (das heißt den Sprachübungen) nur sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, dazu wird außerdem die Ausgangssprache, der von ihr verursachte Interferenzeinfluss nicht berücksichtigt. In diesem Fall kann das wichtigste pädagogische **Prinzip der allmählichen Steigerung des Schwierigkeitsgrades** nicht realisiert werden, weil die typischen Fehler der Lerner (deren Zahl unter allen Fehlleistungen überwiegt) nicht prognostiziert

und nicht behoben werden können. In diesem Zusammenhang sollten die in den Lehrbüchern präsentierten Übungen besondere sprachliche Schwerpunkte enthalten, die durch das Verhältnis zwischen den Systemen der Ausgangssprache und der Zielsprache bedingt sind. Erst dann kann der Schwierigkeitsgrad einer sprachlichen Erscheinung festgestellt werden und eine die Lerner einer konkreten Ausgangssprache nicht überfordernde Progression aufgebaut werden

Die Graduietheit des Schwierigkeitsgrades ist mit der Selektion des Sprachmaterials aufs Engste verbunden, insbesondere bezieht es sich auf den Wortschatz, der durch das entsprechende **Thema** bedingt ist. Zum Beispiel zum Thema „Umweltschutz“ – *Umwelt, umweltfreundlich, umweltbewusst* usw.

Theoretische Grundlage aller Prinzipien des FUs bilden allgemeinpädagogische Prinzipien, die mit neueren Erkenntnissen der Psychologie, Theorie der Kommunikation, Psycholinguistik, Suggestopädie usw. verbunden sind. Im Unterschied zu den allgemeinpädagogischen Prinzipien, die einen universellen Charakter tragen, kommt in den methodischen Prinzipien des FUs die Spezifik des Faches zum Ausdruck. Beim Formulieren der Prinzipien des FUs muss man vom globalen Ziel, der Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz, ausgehen.

I. Prinzip der zieldeterminierten kommunikativen Orientierung

Für die Realisierung des Prinzips gelten folgende Mittel: (1) die Lernenden müssen in allen Fremdsprachenstunden beständig, aktuell, kommunikativ motiviert werden, (2) die Lernenden müssen zur Ausführung sprachlicher/verbaler Handlungen in rezeptiver und produktiver, in mündlicher und schriftlicher Tätigkeit befähigt werden, (3) den Lernenden ist der jeweils erreichte Stand der kommunikativen Kompetenz durch erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Kommunikationssituationen bewusst zu machen. Von Anfang an sollen Lehrende bestrebt sein, eine kommunikative Atmosphäre zu schaffen, indem der Lehrer selbst günstige Impulse verwendet. Dabei soll man natürliche, aktuelle Situationen ausnutzen, die besonders motivierend sind, z.B. Fernsehsendungen, wobei die Wortschließung bedeutend erleichtert wird.

In der Fachrichtung „DaF“ werden Deutschlehrer ausgebildet. Sie sind Muttersprachler, die Ausländer unterrichten. Die Gruppe der Ausländer ist aber nicht homogen. In einer Gruppe sind verschiedene Nationalitäten (Engländer, Polen, Russen, Chinesen usw.). Als Folge gibt es keine gemeinsame Ausgangssprache. Kann dieser FU effektiv sein? – Er kann nicht effektiv sein, weil es kei-

ne Bezugnahme auf die Muttersprache der Lerner gibt. Dadurch können die Interferenzerscheinungen der jeweiligen Muttersprache der Lerner nicht berücksichtigt werden und demzufolge können die typischen Fehler des jeweiligen Muttersprachlers nicht neutralisiert (gemildert bzw. verhindert) werden. Die typischen Fehler sind für alle Nationalitäten verschieden und der DaF-Lehrer kann sie alle nicht berücksichtigen. Alles oben erwähnte gehört zu den Nachteilen der Fachrichtung DaF. Die negativen Erscheinungen werden dadurch neutralisiert, dass die Lerner, die diese Sprachkurse machen, befinden sich in einer natürlichen, authentischen Sprachumgebung (аутентичная языковая среда).

Nicht jeder Deutsche spricht Standardaussprache, aber jeder Deutsche ist authentisch!

2. Prinzip der Bezugnahme auf die Ausgangssprache hilft den Interferenzeinfluss der Muttersprache abzumildern und zu verhindern. Wenn die Muttersprache nicht berücksichtigt wird, entstehen typische Fehler. Dieses Prinzip wird in der deutschen Methodik des FUs lediglich in den letzten Jahren in Betracht gezogen, unter den Termini „Zweitspracherwerb“, „Mehrheitsspracherwerb“ usw.

Auf die Interferenz auf phonetischer Ebene weisen deutsche Phonetikerinnen hin, z.B. befasst sich Ursula Müller mit typischen Fehlern bei russisch- und ukrainischsprachigen Lernern und Ursula Hirschfeld mit typischen Fehlleistungen bei englischsprachigen Lernern.

Dieses Prinzip muss vor allem in entsprechenden Lehrbüchern zum Ausdruck kommen. In den in Deutschland verfassten Lehrwerken wird das Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache nicht realisiert. Das hat eine negative Auswirkung, weil die Gruppen nicht homogen sind und Vertreter verschiedener Herkunftssprachen (u.a. Chinesisch, Englisch, Italienisch, Ukrainisch, Türkisch usw.) aufweisen. Das gehört zu den Nachteilen des DaF-Unterrichts. Zu den Vorteilen gehört es dagegen, dass die Lehrersprache authentisch und standardgerecht ist.

Die Lehrwerke, die in der Ukraine, Russland usw. erscheinen, haben folgende Vorteile:

- Bezugnahme auf die Muttersprache, wodurch der Interferenzeinfluss abgemildert wird;
- methodischer Aufbau (Progression des durch die Ausgangssprache bedingten Schwierigkeitsgrades).

Die Lehrersprache ist nicht authentisch und nicht unbedingt standardgerecht, was zu den Nachteilen gehört.

Aus diesem Sachverhalt sind folgende Konsequenzen zu ziehen: Man sollte diese Lehrbücher kombinieren und die Vorteile beider Richtungen sollten ausgenutzt werden, z.B. kommen für die Entwicklung des Hörverstehens nur authentische Texte in Frage.

Bei phonetischem und grammatischem Spracherwerb soll unbedingt das Prinzip der Bezugnahme auf die Ausgangssprache(n) sowohl beim Fremd- als auch beim Zweitspracherwerb (L2, L3) eine Grundlage bilden, z.B. bildet der Satz „*es ist heiß*“ für ukrainisch-, englisch-, chinesischesprachige u.a. Lerner verschiedene Schwierigkeitsgrade.

3. Prinzip der mündlichen Sprachausübung als Grundlage des Sprachlernprozesses, weil gesprochene Sprache nicht nur die primäre, ursprüngliche Kommunikationsform ist, sondern auch in der alltäglichen Massenkommunikation dominiert. Die Arbeit an der Lautsprache heißt deshalb Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und stellt damit einen Beitrag zur Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz dar (Verbytska, Vsylychenko 2010: 6, 2012: 252).

Regeln zur Verwirklichung des Prinzips sind die folgenden:

- 1) Konsequenter Gebrauch der FS als Unterrichtssprache motiviert die Lerner zu adäquatem Sprachhandeln.
- 2) Alle sich bietenden natürlichen Kommunikationmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts sind zu nutzen.

- 3) Maximale Sprachhandlungsmöglichkeiten für die Lerner sind bei gleichzeitiger Reduzierung der sprachlichen Äußerungen des Lehrers zu schaffen.
- 4) Im Laufe des lerner- und handlungsorientierten FUs ist die Aufrufhäufigkeit auf alle Lerner möglichst gleichmäßig zu verteilen, indem die unterschiedlichen Lerntypen zu berücksichtigen sind.

4. Prinzip der Einheit von Bewusstheit und Automatisierung bei der Entwicklung fremdsprachigen Könnens und Fähigkeiten. Dieses Prinzip ist mit dem Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache aufs engste verbunden.

5. Prinzip der angemessenen Veranschaulichung. Darin sind die Prinzipien von Einheit des Sinnlichen und Rationalen, des Empirischen und Theoretischen, des Konkreten und Abstrakten aufgehoben (das allgemein pädagogische Prinzip, das für den FU wirksam und nützlich ist).

Zu den Veranschaulichungsmitteln des FUs gehören:

- visuelle, die besonders bei kleinen Kindern wirksam sind;
- auditive, die die Spezifik des Faches „Fremdsprachenunterricht“ ausmachen, weil mit Hilfe der Multimedien authentisches gesprochenes Deutsch präsentiert werden kann und soll. In erster Linie wird dadurch das Hörverstehen als die schwierigste Fertigkeit beigebracht. Für die Entwicklung der perzeptiv-artikulatorischen Teilkompetenzen soll die standardgerechte authentische Sprache ein Vorbild sein.

Die Lehrwerke, die in der Ukraine, Russland usw. erscheinen, haben folgende Vorteile:

- Bezugnahme auf die Muttersprache, wodurch der Interferenzeinfluss abgemildert wird;
- methodischer Aufbau (Progression des durch die Ausgangssprache bedingten Schwierigkeitsgrades).

Die Lehrersprache ist nicht authentisch und nicht unbedingt standardgerecht, was zu den Nachteilen gehört.

Aus diesem Sachverhalt sind folgende Konsequenzen zu ziehen: Man sollte diese Lehrbücher kombinieren und die Vorteile beider Richtungen sollten ausgenutzt werden, z.B. kommen für die Entwicklung des Hörverstehens nur authentische Texte in Frage.

Bei phonetischem und grammatischem Spracherwerb soll unbedingt das Prinzip der Bezugnahme auf die Ausgangssprache(n) sowohl beim Fremd- als auch beim Zweitspracherwerb (L2, L3) eine Grundlage bilden, z.B. bildet der Satz „*es ist heiß*“ für ukrainisch-, englisch-, chinesischesprachige u.a. Lerner verschiedene Schwierigkeitsgrade.

3. Prinzip der mündlichen Sprachausübung als Grundlage des Sprachlernprozesses, weil gesprochene Sprache nicht nur die primäre, ursprüngliche Kommunikationsform ist, sondern auch in der alltäglichen Massenkommunikation dominiert. Die Arbeit an der Lautsprache heißt deshalb Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und stellt damit einen Beitrag zur Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz dar (Verbytska, Vsylychenko 2010: 6, 2012: 252].

Regeln zur Verwirklichung des Prinzips sind die folgenden:

- 1) Konsequenter Gebrauch der FS als Unterrichtssprache motiviert die Lerner zu adäquatem Sprachhandeln.
- 2) Alle sich bietenden natürlichen Kommunikationmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts sind zu nutzen.

- 3) Maximale Sprachhandlungsmöglichkeiten für die Lerner sind bei gleichzeitiger Reduzierung der sprachlichen Äußerungen des Lehrers zu schaffen.
- 4) Im Laufe des lerner- und handlungsorientierten FUs ist die Aufrufhäufigkeit auf alle Lerner möglichst gleichmäßig zu verteilen, indem die unterschiedlichen Lerntypen zu berücksichtigen sind.

4. Prinzip der Einheit von Bewusstheit und Automatisierung bei der Entwicklung fremdsprachigen Könnens und Fähigkeiten. Dieses Prinzip ist mit dem Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache aufs engste verbunden.

5. Prinzip der angemessenen Veranschaulichung. Darin sind die Prinzipien von Einheit des Sinnlichen und Rationalen, des Empirischen und Theoretischen, des Konkreten und Abstrakten aufgehoben (das allgemein pädagogische Prinzip, das für den FU wirksam und nützlich ist).

Zu den Veranschaulichungsmitteln des FUs gehören:

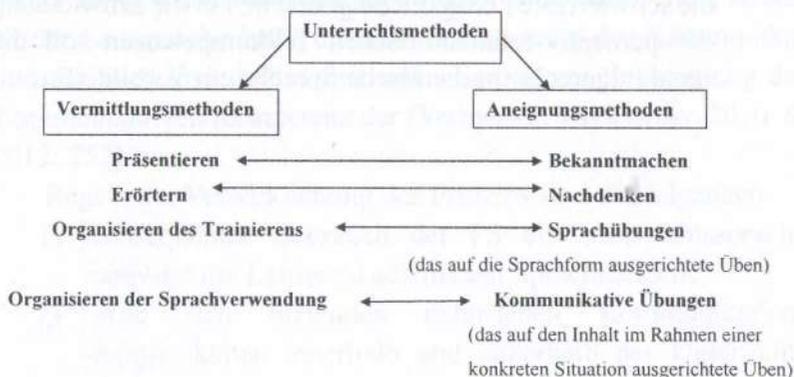
- visuelle, die besonders bei kleinen Kindern wirksam sind;
- auditive, die die Spezifik des Faches „Fremdsprachenunterricht“ ausmachen, weil mit Hilfe der Multimedien authentisches gesprochenes Deutsch präsentiert werden kann und soll. In erster Linie wird dadurch das Hörverstehen als die schwierigste Fertigkeit beigebracht. Für die Entwicklung der perzeptiv-artikulatorischen Teilkompetenzen soll die standardgerechte authentische Sprache ein Vorbild sein.

METHODEN UND VERFAHREN DES FUs

Oft kommt es zur Vermischung der Bedeutung des Terminus „Methode“. Einerseits versteht man darunter ein bestimmtes methodisches System, eine theoretische Basis, eine spezielle systematische Konzeption, worüber im entsprechenden Kapitel berichtet wurde. Andererseits wird es als Synonym zu verschiedenen Verfahren, Ansätzen und wiederholbaren Handlungsmustern verwendet.

Als Zweck wird angegeben: „zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache, zur Vermittlung der Fremdsprache und der mit ihr verknüpften Kultur und Literatur bzw. um das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufenden Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schülern bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln“ (Rogina 2006: 35).

Da der Unterrichtsprozess eine Handlungseinheit des Lehrers einerseits und der Lerner andererseits bilden soll, unterscheidet die bekannte Linquodidakterin L. I. Bim unter den Unterrichtsmethoden (методы обучения) sogenannte Vermittlungsmethoden (методы преподавания) und Aneignungsmethoden (методы учения), die miteinander korrelieren müssen.



Zu den meist verbreiteten Nachteilen der Vermittlungsmethoden gehört ein zeitraubendes Erörtern (объяснение), was dem dritten Prinzip widerspricht, wobei maximale Sprachhandlungsmöglichkeiten für die Lerner bei gleichzeitiger Reduzierung der sprachlichen Äußerungen des Lehrers zu schaffen sind.

Das Präsentieren des Sprachmaterials kann angemessen und nach Möglichkeit attraktiv gestaltet werden, indem das fünfte Prinzip der angemessenen Veranschaulichung in Betracht gezogen wird, was die Spezifik des Faches „Fremdsprachenunterricht“ ausmacht. Der Lehrende schafft Impulse, die die Lerner zu Nachdenken anregen.

Damit die Notwendigkeit des mehrfachen Übens nicht als ein unangenehm empfundenes Problem des Lernens auftritt, sollten anregende, akzeptierbare und gleichwohl effektive Übungen gestaltet werden, wobei es konkret um drei Zielsetzungen geht:

- durch Übungen „Schwellenängste“ beim Lernen abzubauen,
- durch unterhaltsame Präsentationen zum Lernen anzuregen,
- durch eine nicht überfordernde Progression Lernende kontinuierlich am Üben zu halten.

Übungen sind das ureigenste Instrument gesteuerten Sprachlehrens – sie ergeben sich gerade zu notwendigerweise aus dem didaktischen Bestreben, die zu lernende Sprache nicht nur zu benutzen, sondern sie, dem effizienteren Lernen zuliebe, den Lernenden auch in ihrer Systematik transparent und begreifbar zu machen.

In diesem Zusammenhang ist die Unvermeidlichkeit von Übungen klar, weil der Fremdspracherwerb für Lerner maßgeblich im Modus des Übens stattfindet. Zentral für das Verständnis des Übens und der Präsentation von Übungen ist daher eine voluntativ-kognitive Konzeptualisierung des Lehrens und Lernens. Denn Sprachenlernen umfasst nicht nur eine konstruktive Informationsverarbeitung, sondern auch einen konstruktiv zu mobilisierenden Willen zum Lernen als Voraussetzung für das Aneignen von Routinen, Fertigkeiten und bestimmten Fähigkeiten. Dabei spielen kognitive Prozesse eine wesentliche Rolle.

Das grundlegende Prinzip eines jeden Lernens kommt in den Worten des großen chinesischen Philosophen Konfuzius zum Ausdruck:

**„Sage mir und ich vergesse,
zeige mir und ich verstehe,
lass mich tun und ich lerne!“**

Konfuzius (551 – 479 v.Chr.)

ABSCHLUSSTEST

(mehrere Antworten können als richtig bezeichnet werden)

1. Wodurch sind Inhalt und Verfahren des FUs in erster Linie bedingt?
 - a) durch allgemeindidaktische Prinzipien
 - b) durch methodische Prinzipien
 - c) durch psychologische Kategorien
 - d) durch Ziele des Fus

2. Worin bestand die Hauptursache dessen, dass der Fus vor der Reform nicht zur Entwicklung des Sprachkönnens beitragen konnte?
 - a) die Rolle der Übersetzung war übertrieben
 - b) das allgemeinbildende Ziel dominierte
 - c) die Rolle der grammatischen Regeln dominierte
 - d) der Spracherwerb war auf das Lernen isolierter Vokabeln beschränkt

3. Wie bestimmen Sie das globale Endziel des Fus?
 - a) Spracherwerb in Bezug auf den Wortgebrauch
 - b) grammatische Kompetenz
 - c) berufsbezogene Kompetenz
 - d) kommunikative Kompetenz

4. Welche Fertigkeit bezieht sich auf rezeptive Formen der Kommunikation?
 - a) Rechtschreibung
 - b) Hörverstehen
 - c) Vorlesen/dialogisches Sprechen
 - d) monologisches Sprechen

5. Welche Teilkompetenz der KK ist für die Gesprochene-Sprache-Kommunikation unentbehrlich?
- a) perzeptiv-artikulatorische Teilkompetenz
 - b) Kenntnis grammatischer Strukturen
 - c) Kenntnis einer großen Zahl der Lexik
 - d) gute Kenntnisse im Bereich der deutschen Phonetik
6. Welche Art der Aussage bildet die höchste Stufe des Sprechens?
- a) Reihensprechen
 - b) reproduzierendes Sprechen
 - c) Spontansprechen
 - d) memoriertes Sprechen
7. Wie ist das Verhältnis des Umfanges des zu erwerbenden Sprachmaterials im Bereich der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten?
- a) der Umfang ist gleich
 - b) der Umfang des Sprachstoffes ist für produktive Fertigkeiten bedeutend größer
 - c) der Umfang des Sprachstoffes überwiegt in rezeptiven Fertigkeiten
 - d) der Umfang des Wortschatzes überwiegt in produktiven Fertigkeiten
8. Was gehört zum Vorteil des Wortschließung durch Übersetzung?
- a) man spart Zeit
 - b) Vergrößerung des Interferenzeinflusses
 - c) Entwicklung des Sprachgefühls
 - d) Aktivierung der Sprachhandlungen in der zu erwerbenden Fremdsprache

9. Wodurch wird die Spezifik des Lehrfaches „Fremdsprachenunterricht“ unter anderen Fächern in erster Linie bestimmt?
- a) durch den Inhalt
 - b) durch die Stundenzahl
 - c) durch das Endziel
 - d) durch Prinzipien
10. Auf welche Fertigkeiten beziehen sich sowohl gesprochene als auch geschriebensprachliche Kommunikationsformen?
- a) dialogisches Sprechen
 - b) Hörverstehen
 - c) Interaktion
 - d) Leseverstehen
11. Welche Teilkompetenz (TK) ist für die interkulturelle Kommunikation unentbehrlich?
- a) soziokulturelle TK
 - b) berufsbezogene TK
 - c) grammatische TK
 - d) pragmatische TK
12. Welches methodische System ist für den heutigen Stand der Methodik des FUS angebracht?
- a) audiovisuelle Methode
 - b) kommunikative Methode
 - c) kognitiv-kommunikative Methode
 - d) Intensivmethode
13. Worauf beziehen sich in erster Linie die Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens?
- a) auf Spracherwerb
 - b) auf entsprechende Stufen der KK
 - c) auf die berufsbezogene Kompetenz
 - d) auf die linguistische Kompetenz

14. Welche Fertigkeiten beziehen sich auf produktive Kommunikationsarten?

- a) Vorlesen
- b) Rechtschreibung
- c) monologisches Sprechen
- d) Hörverstehen

15. Welche Fertigkeiten beziehen sich auf produktiv-rezeptive Kommunikationsarten?

- a) dialogisches Sprechen
- b) Hörverstehen
- c) Lesen
- d) Schreiben

16. Wodurch werden die meisten typischen Fehler beim Erlernen einer Fremdsprache verursacht?

- a) durch den Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Einheiten
- b) durch den negativen Einfluss der Ausgangssprache(n)
- c) durch Interferenz
- d) durch Transfer

Literatur

Щукин А. Н. (2013): О содержании термина «методика» в контексте современной лингводидактики. Иностранные языки в школе. № 1, 3-11.

Bartholomeyczik Claudia (2020): Von der Idee zur Aufführung. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.62, 17-23.

Borisko Nataliia (2007): Einige Tendenzen in der modernen Didaktik/Methodik von Deutsch als Fremdsprache. In: Germanistik in der Ukraine. Heft 2, 116-130.

Borisko Nataliia (2011): Lernerautonomie als neue Lern- und Lehrkultur: Wege und Möglichkeiten. In: Germanistik in der Ukraine. Heft 6, 220-233.

Brenner Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Europarat (Hg.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg. Als: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [20.08.2020].

Glaboniat M., Müller M, Schmitz H. (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin, München: Langenscheidt.

Grzeszczakowska B., Rauch Ch. (2013): Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme. In: DaF. Heft 1, 3-11.

Hiller Gundula Gwen, Stefanie Vogler-Lipp (2012): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte, Methode. In: DaF. Heft 1, 56-59.

Höhle Barbara (2012): Psycholinguistik. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Jung Lothar (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning.

Lewandowska Anna, Gerd Antos (2013): Macht Übung den Meister? Bedeutung des Übens und von Übungen in DaF. Theoretische Vorüberlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: DaF. Heft 2, 85-92.

Mehlhorn Grit (2012): Phonetik/Phonologie in der L3 – neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. In: DaF. Heft 4, 201-207.

Metry A., Steiner E., Ritz T. (2009): Fremdsprachenlernen in der Schule. Bern: hep verlag ag.

Neuner Gerhard, Hans Hunefeld (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. – Berlin.

Neuner Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 225-234

Ortner Brigitte (2007): Alternative Methoden. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 234-238.

Rogina Irene (2006): Rund um den Begriff „Methode“. Eine Untersuchung in der Fachliteratur des Deutschunterrichts. In: DaF. Heft 1, 34-39.

Sambanis Michaela (2020): Probier's mal mit Beweglichkeit! In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.62, 29-33.

Schewe Manfred (2020): Unterricht als Kunst. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.62, 2020, 9-12.

Studer Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 1. 5-26.

Trim John, Brian North, Daniel Coste, Joseph Sheils (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin/München/Wien/Zürich/NY: Langenscheidt.

Walter Maik (2020): Von der Einzigartigkeit des Unterrichtens: Performative Didaktik für den Unterricht Deutsch als

Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.62, 3-8.

Werner Hüllen (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin: Erich Schmidt Verlag und Co.

Verbitskaja Tatjana, Vasylichenko Elene (2010): Linguistische Grundlagen des Phonetischen Einführungskurses. In: Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. Вип. 17, 5 – 11.

Verbitskaja Tatjana, Vasylichenko Elena (2012): Phonetischer Vorkurs im Kontext von Kompetenzen und Fertigkeiten. In: Germanistik in der Ukraine. Kyjiw: Verlagszentrum der KNLU, 251-257.

Verbitskaja Tatjana, Vasylichenko Elena (2018): Ausgangslage mit Fokus auf die Ausgangssprache der Studierenden bei der Ausspracheschulung. In: Germanistik in der Ukraine. Heft 13. Kyjiw: Verlagszentrum der KNLU, 21-27.

Anhang I

„Strategien“

3.7 Strategien: Übersicht

3.7.1 Lern- und Prüfungsstrategien nach Strategietyp geordnet

Vor dem Lernen
Strategien zur Selbstregulierung
Affektive Strategien

Während des Lernens
Strategien zur Selbstregulierung
Affektive Strategien
Soziale Strategien
Verarbeitungsstrategien
Memorierungsstrategien

Nach dem Lernen
Strategien zur Selbstregulierung
Affektive Strategien
Soziale Strategien

Vor der Prüfung
Entscheidungsstrategien
Strategien zur Selbstregulierung
Affektive Strategien

Während der Prüfung
Strategien zur Selbstregulierung
Problemlösungsstrategien
Interaktionsstrategien
Affektive Strategien

Nach der Prüfung
Strategien zur Selbstregulierung
Affektive Strategien

3.7.2 Lern- und Prüfungsstrategien nach Ziel geordnet

Vor dem Lernen
Das Lernen planen und einrichten
Den Lernstoff organisieren und adaptieren
Stress reduzieren
Sich motivieren
Techniken speziell für den Unterricht
Techniken für Selbstlermer und für den Unterricht

Während des Lernens
Persönlichen Lernprozess effektiv gestalten
Gefühle registrieren und äußern
Stress reduzieren
Sich motivieren
Vorteile der Zusammenarbeit nutzen
Lernstoff verarbeiten
Lernstoff speichern

Nach dem Lernen
Das Lernen steuern und den Lernerfolg evaluieren
Sich motivieren
Vorteile der Zusammenarbeit nutzen

Vor der Prüfung
Entscheiden, welche Art von Prüfung oder Test man machen will
Feststellen, was genau in einer Prüfung/einem Test verlangt wird
Prüfungsstoff überblicken und unterteilen
Sich auf die Prüfungs-/Testsituation vorbereiten

Während der Prüfung
Sich organisieren
Das Prüfungsverhalten optimieren
Das Prüfungsverhalten kontrollieren

Nach der Prüfung
Für andere Prüfungen/Tests lernen
Kenntnisse erweitern
Den Kopf wieder frei bekommen

3.7.3 Lern- und Prüfungsstrategien nach Vorgehensweise geordnet

Vor dem Lernen
Persönliche Bedürfnisse und Lernziele bestimmen
Positive Gefühle entwickeln
Lernform bestimmen
Lernzeiten organisieren
Störfaktoren ausschalten
Den Arbeitsplatz gestalten
Lernstoff nach eigenen Bedürfnissen und Lernzielen auswählen
Vorwissen über den Lernstoff aktivieren
Den Lernstoff überblicken und unterteilen
Sich entspannen

Vor der Prüfung
Sich Informationen beschaffen
Sich einschätzen
Den Prüfungsstoff eingrenzen
Prüfung/Test simulieren
Mit der Prüfungsangst umgehen

Anhang I

„Strategien“

Während des Lernens

- Bewusst und gezielt lernen
- Mit anderen gemeinsam lernen
- Den Lehrer als Informationsquelle nutzen
- Muttersprachler als Informationsquelle nutzen
- Vorwissen aktivieren und Lernstoff analysieren
- Lernstoff fokussieren
- Lernstoff strukturieren
- Lernstoff generalisieren
- Lernstoff im Kontext erschließen
- Hilfsmittel anwenden
- Lernstoff wiederholen
- Für Abwechslung sorgen
- Lernstoff mit Bekanntem kombinieren/verbinden
- Lernstoff mit einem Kontext verbinden
- Lernstoff gruppieren
- Lernstoff mehrkanalig verarbeiten
- Lernstoff individualisieren
- Lernstoff anwenden
- Lernbiografie reflektieren und einbringen
- Verschiedene Lerntechniken erproben und reflektieren
- Aufgaben und Lernstoff erweitern oder reduzieren
- Körperliche Signale wahrnehmen und darauf reagieren
- Gefühle verarbeiten und besprechen
- Sich entspannen
- Sich Mut machen

Nach dem Lernen

- Lernzuwachs und Lernziele überprüfen und Lernstoff neu organisieren
- Lernorganisation und Lernprozesse überprüfen und verändern
- Lernmotivation überprüfen und verändern
- Sich belohnen
- Mit anderen gemeinsam evaluieren
- Muttersprachler / den Lehrer für die Evaluation nutzen

3.7.4 Kommunikative Strategien

Planen

- Vorwissen über Inhalte, Sprache, Situation und Personen aktivieren oder einholen
- Sich das eigene Interesse und das Interesse der anderen bewusst machen
- Informationen und Hilfsmittel bereitstellen und Inhalte vorstrukturieren
- Die Aufgabe den sprachlichen und persönlichen Kompetenzen und der gegebenen Situation anpassen
- Textschemata aktivieren/Textstruktur entwerfen
- Wiederholen und Einüben
- Mögliche Verständnisschwierigkeiten erkennen

Die Sprachhandlungsstrategien werden bei der Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachmittlung in unterschiedlicher Form angewendet.

Während der Prüfung

- Zeit einteilen
- Lösungsweg und Lösung gestalten
- Eigenes Wissen und Können optimal einsetzen
- Verständnis der Prüfungs-/Testaufgabe absichern
- Risiken vermeiden bzw. diese in Maßen bewusst eingehen
- Sich korrigieren
- Kommunikation sichern
- Auf die eigene Körpersprache achten
- Mit einem Black-out umgehen

Nach der Prüfung

- Die abgelegte Prüfung evaluieren
- Nächste Ziele festlegen
- Sich belohnen
- Den Prüfungsstress abbauen



Durchführen – Kontrollieren – Reparieren

- Auf vorhandenem Wissen aufbauen
- Hilfsmittel benutzen
- Inhalte/Texte strukturieren
- Gespräche strukturieren
- Kooperieren
- Kompensieren und Vermeiden
- Hinweise identifizieren/erschließen
- Schlüsse ziehen und Vorhersagen machen
- Verständnis sichern
- Um Klärung bitten/klären
- Um Hilfe bitten
- Kontrollieren
- Ausprobieren
- Reparieren

Anhang II

„Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala“

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	Ci	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

	BI	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen -man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	AI	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

(Auszug aus dem Buch: Trim, J./North, B./Coste, D./Sheils, J. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen/Übersetzung von Jürgen Quetz, Raimund Schieß, Ulrike Sköries, Günter Schneider. - Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. - S. 35)

Навчальне видання

**Вербицька Тетяна Діомідівна
Васильченко Олена Германівна**

**GRUNDLEGENDE KATEGORIEN DER
LINGUODIDAKTIK**

МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ

до теоретичного курсу «Методика викладання іноземної мови»
для здобувачів ступеня вищої освіти рівня «Бакалавр»

III року навчання

спеціальності 035 – Філологія

(Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури
(переклад включно), перша – німецька)

Видання друге,
розширене та доповнене

Підписано до друку 30.09.2020 р. Формат 60x84/16. Ум.-друк. арк. 3,95.
Зам. № 2010-09. Тираж 50 прим.

Видано у ПП «Фенікс»

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1044 від 17.09.02.

Україна, м. Одеса, 65009, вул. Зоопаркова, 25

тел. + 38(048) 795-91-60

e-mail: fenix-izd@ukr.net

www.law-books.od.ua

