

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra německého jazyka a literatury

**Význam aktivního učení pro rozvoj
komunikativní kompetence v oboru DaF**

Diplomová práce

Autor: Bc. Blanka Satranová
Studijní program: Specializace v pedagogice
N7503 Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – ruský jazyk
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk
Vedoucí práce: PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Universität Königgrätz
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl der deutschen Sprache und Literatur

**Die Bedeutung von aktivem Lernen für die
Entwicklung der kommunikativen Kompetenz
im Bereich DaF**

Diplomarbeit

Autorin: Bc. Blanka Satranová
Studienprogramm: Spezialisierung in der Pädagogik
Studienfach: Deutsche Sprache mit Orientierung auf Bildung
Russische Sprache mit Orientierung auf Bildung
Betreuerin der Arbeit: PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Blanka Satranová

Studium: P14P0806

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Význam aktivního učení pro rozvoj komunikativní kompetence v oboru DaF**

Název diplomové práce AJ: Importace of activ learning for development of communicative competence in subject DaF

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá významem aktivního učení jakožto základního nástroje pro rozvoj komunikační kompetence žáků učících se německý jazyk jako další cizí jazyk. Teoretická část popisuje především teorii výuky cizích jazyků a význam aktivního učení pro efektivní proces učení. V praktické části budou uvedeny metodické návrhy na podporu aktivního učení v oboru německý jazyk jako další cizí jazyk na českých základních školách.

RIEMER, Claudia. Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Editor Gert Henrici. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, c1999, 271 s. ISBN 38711695791 REEG, Ulrike. Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Editor Horst Breitung. Münster [u.a.]: Waxmann, 2012, 224 s. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 2. ISBN 978-383-0927-976 BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST, Hans-Jürgen KRUMM. Handbuch Fremdsprachenunterricht: zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Editor Horst Breitung. Stuttgart: UTB, 2003, 655 p. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 2. ISBN 38-252-8042-X

Garantující pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.12.2014

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce paní PhDr. Marie Müllerové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité knižní i internetové zdroje.

Hradec Králové

,

Hiermit bestätige ich, dass ich diese Diplomarbeit selbstständig unter der Leitung der Frau PhDr. Marie Müllerová erarbeitet und alle benutzte Internet - und Buchquelle angegeben habe.

Königgrätz

,

Anotace

SATRANOVÁ, Blanka. *Význam aktivního učení pro rozvoj komunikativní kompetence v oboru DaF*. Hradec Králové, 2019. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Diplomová práce se zabývá významem aktivního učení jakožto základního nástroje pro rozvoj komunikační kompetence žáků učících se německý jazyk jako další cizí jazyk. Teoretická část popisuje především teorii výuky cizích jazyků a význam aktivního učení pro efektivní proces učení. V praktické části budou uvedeny metodické návrhy na podporu aktivního učení v oboru německý jazyk jako další cizí jazyk na českých základních školách.

Klíčová slova

aktivní učení, DaF, jazyková politika, komunikativní kompetence, metody, motivace, německý jazyk, výuka,

Annotation

SATRANOVÁ, Blanka. *Die Bedeutung von aktivem Lernen für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Bereich DaF*. Königgrätz, 2019. Diplomarbeit. Universität Königgrätz. Betreuerin der Arbeit PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung vom aktivem Lernen, das als Grundinstrument für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler/innen, die das deutsche Sprache als zweite Fremdsprache lernen. Im theoretischen Teil werden vor allem die Theorien des Fremdsprachenunterrichts und die Bedeutung des aktiven Lernens für den effektiven Lernprozess beschrieben. Im praktischen Teil werden die methodischen Vorschläge zur Förderung des aktiven Lernens im Bereich vom DaF an den tschechischen Grundschulen.

Schlüsselwörter

aktives Lernen, DaF, Deutsche Sprache, kommunikative Kompetenz, Methoden, Motivation, Sprachenpolitik, Unterricht,

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Marii Müllerové PhD. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Danksagung

Ich danke der Diplomarbeitseiterin PhDr. Marie Müllerová PhD. für ihre wertvollen Ratschläge, Anmerkungen und methodische Arbeitsführung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
1 Entwicklung der Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik (1989-2019)	12
1.1 Periode 1989- 2005.....	12
1.2 Periode 2005 – 2013	13
1.3 Periode 2013 - 2019.....	15
1.4 Zukunft für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik	18
2 Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts (FSU)	20
2.1 GÜM, DM, ALM, AVM, VM.....	21
2.2 Kommunikative Didaktik	23
2.2.1 Die kommunikative Kompetenz.....	24
2.3 Der interkulturelle Ansatz	25
2.4 Prinzipien und Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts	25
3 Aktives Lernen	28
3.1 Aktivierende Methoden	29
3.2 Bedeutung des aktiven Lernens und der aktivierenden Methoden.....	33
3.3 Lernfaktoren	36
3.4 Schülermotivation.....	39
3.4.1 Lehrer-Schüler Beziehung.....	40
3.4.2 Schulklima.....	41
3.4.3 Motivation und Emotionen.....	43
4 Einleitung des praktischen Teils	45
5 Umfrage: Motivation zum Deutschunterricht an den tschechischen Grundschulen.....	47
5.1 1. Frage:.....	47
5.2 2. Frage:.....	49
5.3 3. Frage:.....	52
5.4 4. Frage:.....	55
5.5 5. Frage:.....	57
5.6 6. Frage:.....	58
5.7 7. Frage:.....	59
5.8 8. Frage:.....	60
5.9 9. Frage	61
5.10 10. Frage.....	62
5.11 Zusammenfassung	64
6 Umfrage: Lehrer und ihr Deutschunterricht.....	65
6.1 Fragen und Antworten der Lehrer	65
6.2 Zusammenfassung	68
7 Aktivitäten.....	69
7.1 „Echo“	69
7.2 „Tschu Tschu wa“ Lied	72
7.3 „Wir kochen zusammen“	75
7.4 „Menschenuhr“.....	77
7.5 „Befehle“	78
7.6 „Modenschau“	79
7.7 „Partnerdiktat“	80
7.8 „Bildergalerie“	82
7.9 „Laufdiktat“	83
Fazit.....	85

Abkürzungsverzeichnis

ALM – Audiolinguale Methode

AVM – Audiovisuelle Methode

bzw. – beziehungsweise

DaF – Deutsch als Fremdsprache

DM – Direkte Methode

etc. – et cetera

FSU – Fremdsprachenunterricht

GÜM – Grammatik-Übersetzende Methode

s. – siehe

usw. – und so weiter

vgl. – vergleiche

VM – Vermittelnde Methode

z. B. – zum Beispiel

Einleitung

Die Diplomarbeit verleiht eine Einsicht in die Problematik des aktiven Lernens und seine Bedeutung für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sowie für die Motivation zum Lernen allgemein.

Im theoretischen Teil wird der Unterricht der deutschen Sprache an den tschechischen Grundschulen im Kontext der tschechischen (bzw. tschechoslowakischen) Republik präsentiert. Es wird untersucht, ob die Ziele der tschechischen Sprachenpolitik der Sprachenpolitik der Europäischen Union entsprechen. Zunächst erfolgt in Kapitel 2 die Darstellung der wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Dieses Kapitel dient als Grundlage, da es ein besseres Verständnis für die gegenwärtigen Methoden, unter die das aktive Lernen fällt, schaffen soll. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Methoden und der Bedeutung des aktiven Lernens, der Lernfaktoren und der Schülermotivation.

Der praktische Teil beinhaltet die Ergebnisse einer kleinen Umfrage zum Thema „Deutschunterricht an der Grundschule“, die zur Feststellung der Motivation von Schülern zum Deutschlernen und den Bedingungen für das effektive Lernen dient. Die Ergebnisse werden dargestellt und analysiert. Es werden nicht nur Schüler, sondern auch junge Pädagogen befragt. Der letzte Teil präsentiert neun Aktivitäten, die für Deutschlernende, die sich auf dem Niveau A1 befinden, bestimmt sind. Das Ziel dieser Aktivitäten ist, die Aktivierung, unter der Berücksichtigung möglichst vieler Lerntypen im Unterricht und damit die Erhöhung ihrer Chance zur angemessenen Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die einzelnen Übungen entsprechen den Grundthemen des Niveaus A1.

Die in der Diplomarbeit gewählte männliche Form bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen. Die Zitate und Vergleiche, die aus den tschechischen Quellen stammen, wurden von der Autorin selbst ins Deutsche übersetzt.

1 Entwicklung der Sprachenpolitik in der Tschechischen¹ Republik (1989-2019)

Die Sprachenpolitik unserer Republik hat sich im Laufe der Zeit verändert und unter den sozialen und historischen Bedingungen in der Gesellschaft formiert. Als für diese Arbeit historisch wichtigster Ausgangspunkt wird das Jahr 1989 betrachtet, denn die Staatsgrenzen wurden geöffnet und damit stieg die Nachfrage nach den Fremdsprachen. Seit diesem Zeitraum wurden die politischen Konzeptionen für den Fremdsprachenunterricht mehrmals überarbeitet. In den folgenden Absätzen werden die wichtigsten Merkmale der einzelnen Etappen der Entwicklung der tschechischen Sprachenpolitik näher beschrieben. Es wird mit dem Jahr 1989 begonnen, denn dieses Jahr wird als Markstein für die Staatsfreiheit und damit die verbundene Fremdsprachennotwendigkeit betrachtet. Das erste Kapitel wird in 3 Zeitperioden, die nach den wichtigsten Ereignissen aufgeteilt sind, gegliedert. Es wird mit dem gegenwärtigen Jahr 2019 beendet.

1.1 Periode 1989- 2005

Vor dem Jahr 1989 stand das Gebiet der heutigen Tschechischen Republik unter dem Einfluss der Sowjetunion und deshalb war Russischunterricht in den Schulen Pflicht. Nach dem Jahr 1989 änderte sich die politische Situation und mit ihr auch die Position der russischen Sprache in der Gesellschaft. Nach der Wende stieg die Nachfrage nach anderen Fremdsprachen. Es handelte sich am meisten um Deutsch und Englisch, wobei Deutsch von den Schülern am häufigsten ausgewählt wurde. Mit dieser neuen Situation waren bestimmte Probleme verbunden - vor allem ein Mangel an Fremdsprachenlehrer. Dieses Problem wurde mit der Umschulung der Russischlehrer gelöst, jedoch war diese Ausbildung nicht genügend – vor allem fehlte oft die didaktische Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer (vgl. Müllerová/Schönherr und kol. 2013: 12 ff.).

Novotná hat in ihrer Diplomarbeit erwähnt, dass im Laufe der 90er Jahre nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet wurde. Es handelte sich um die sogenannten Lehrpläne „Grundschule“, „Allgemeine Schule“ und „Nationale Schule“. Je nach Lehrplan unterschied sich das Alter, in dem die Schüler mit einer Fremdsprache begonnen und auch die wöchentliche Stundenzahl der Fremdsprache (vgl. URL4 – 19ff.).

¹ bis zum Jahr 1993 hieß die Tschechische Republik Tschechoslowakei, für den Zweck der Arbeit wird der Name „Tschechische Republik“ benutzt

Tabelle Nr. 1 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 1991-2005 (bearbeitet, URL4)

Schuljahr	1991/92	1997/98	2001/02	2004/05
Schüler insgesamt	--	726 526	710539	673 001
S. lernenden Englisch	263 180	370 744(51%)	453 174(64%)	74%
S. lernenden Deutsch	356 738	366 050(50%)	272 330(38%)	38%
S. lernenden Russisch	30599	753(0,1%)	1680(0,2%)	--

Die Tabelle Nummer 1 zeigt die Entwicklung von Fremdsprachen, die von den Schülern an den Grundschulen gelernt wurden. Aus der Tabelle ist gut lesbar, wie die Popularität von Englisch stieg, wohingegen die Zahl der Deutschlernenden sank. Die Ursachen des Rückgangs der Deutschlernenden sind, wie Müllerová/Schönherr erwähnen, folgende: Unrühmlicher Ruf der deutschen Sprache in der Gesellschaft und in den Medien, größere Möglichkeiten des Reisens und damit auch der Bedarf an Englisch, das allmählich zur Weltsprache Nummer 1. wird (vgl. Müllerová/Schönherr und kol. 2013: 14). Nach Podrápská wird Englisch als „lingua franca der Industrie, moderner Technologien, aber auch der Wissenschaft und Kultur moderner Epochen“ benannt (s. Janíková und kol. 2011: 163).

1.2 Periode 2005 – 2013

Die Tschechische Republik ist seit Mai 2004 Mitglied der Europäischen Union. Zusammen mit anderen Ländern bilden wir eine Gesamtheit, in der die einzelnen Nationen kommunizieren und zusammenarbeiten sollten. Zur Unterstützung der Sprachenpolitik wurde von der europäischen Kommission ein Dokument mit dem Titel „Mehrsprachigkeit-eine Brücke der Verständigung“ herausgegeben. Im Buch werden die Vorteile der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bereichen beschrieben. L.Orban behauptet: „...die Achtung der Vielfalt steht mehr denn je im Zentrum des Projekts Europa.“ (s. URL1). Die Mehrsprachigkeit ist seit dem Jahr 2002 die Konzeption der Sprachenpolitik der EU-Bildungspolitik. Sie wurde als das sogenannte barcelonische Ziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“, formuliert (vgl. Janíková und kol, 2011: 124). Das bedeutet, dass der/die heutige europäische Bürger/in seine Muttersprache und dazu noch mindestens zwei weitere Fremdsprachen können sollte. Es geht aber nicht nur um die Menge der Sprachen, die man beherrscht, sondern auch um ihre gegenseitige Verbindung und die Fähigkeit, sie sinnvoll zu kombinieren (vgl. Trim und kol. 2001: 17).

Trotz des oben genannten Ziels der EU, ist Anfang des Jahres 2005 in der Tschechischen Republik ein neues Schulgesetz in Kraft getreten. In dieser Verordnung wird

ein sogenannter Rahmenlehrplan, auf Tschechisch *Rámcový vzdělávací program* (weiter als RVP bezeichnet), verankert. RVP stellt das oberste Curriculum für alle Stufen der Bildung dar. In diesem RVP wurde die zweite Fremdsprache unter den Wahlfächern zusammen mit z.B. Werkenunterricht, Kochen, Sport... eingeordnet. Damit ist die Chance, dass sich die Schüler und ihre Eltern für eine zweite Fremdsprache entscheiden, umso niedriger. (vgl. Müllerová/Schönherr und kol. 2013: 18). Ein weiteres Dokument, das im Jahre 2005 vom tschechischen Ministerium für Schulwesen herausgegeben wurde, um die Bedingungen, die Sprachkenntnisse der tschechischen Bürger erhöhen sollen, zu schaffen, heißt „Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts“ („*Národní plán výuky cizích jazyků*“). Die weiter formulierten Ziele umfassen z.B.: eine ausreichende Zahl an ausgebildeten Sprachenlehrer sichern, neue Methoden (einschließlich der Anwendung von IT Technologien) in den Sprachunterricht eingliedern, usw. (vgl. URL5). Außerdem wird „Der Aktionsplan für den Fremdsprachenunterricht für den Zeitraum 2005-2008“ vorgestellt. Dieser Plan ist in 8 Teile gegliedert. Es geht um die einzelnen Phasen des lebenslangen Sprachunterrichts. Der 2. und 3. Teil sind für den Bereich dieser Arbeit am wichtigsten. In diesen Absätzen werden die Ziele und Empfehlungen für den Sprachunterricht an den Grund- und Mittelschulen näher beschrieben.

Fremdsprachen an den Grundschulen

Als Ziele, die in dem Plan beschrieben werden, ist die Unterstützung der englischen Sprache am markantesten. Es geht vor allem um die Eingliederung der Schulung für den Englischunterricht der StudentInnen, die das Lehramt für die Primarstufe der Grundschule studieren. Es wird empfohlen, Englisch als erste Fremdsprache zu bevorzugen. Die weiteren angeführten Ziele sind: Erhöhung der Stundenzahl des Fremdsprachenunterrichts auf der Primar- und Sekundarstufe, weitere Fremdsprachen (z.B. Russisch, Französisch, Deutsch) anzubieten, Unterstützung der Auslandsaufenthalte für die Schüler und die Lehrer, Förderung der Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios. (vgl. URL5)

Fremdsprachen an den Mittelschulen

Es werden folgende Ziele durch den Aktionsplan gesetzt: Erhöhung der Stundenzahl des Fremdsprachenunterrichts um 1 Stunde pro Woche, Unterstützung der kurzen Auslandsaufenthalte und Förderung des Fachfremdsprachenunterrichts durch die Gestaltung von Fachfremdsprachenlehrbüchern(vgl. URL5).

Müllerová/Schönherr bezeichnen „den Nationalplan der Fremdsprachenunterrichts“ als „Beispiel der unausgewogenen Präferenz des Einfremdsprachenunterrichts“ (s. Müllerová/Schönherr und kol. 2013: 19). Andrášová fügt dieser Situation noch hinzu: „es sei vorteilhafter, mit einer anderen Fremdsprache als Englisch zu beginnen“ (s. Janíková 2011: 136). Die einzelnen Zahlen der Schüler, die Fremdsprachen lernen, werden in der folgenden Tabelle Nr. 2 dargelegt.

Tabelle Nr. 2 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 2005-2013 (bearbeitet, URL4)

Schuljahr	2005/06	2007/08	2010/11	2012/13
Schüler insgesamt	640 651	678 263	652 516	660 748
S. lernenden Englisch	79%	88%	96%	99%
S. lernenden Deutsch	33%	21%	18%	16%

Die zweite Tabelle stellt die Anzahl der Schülerzahl, die die Fremdsprachen lernen, dar. Es ist wieder zu sehen, dass die Zahl der Schüler, die Englisch lernen, stieg. Diesen Zuwachs kann man nach Andrášová dem Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts, dessen Priorität der Englischunterricht ist, zuschreiben (vgl. Janíková und kol. 2011: 136). Man kann aus der Tabelle ablesen, dass im Jahre 2012/2013 die Prozentzahl der Englischlernenden fast 100% erreicht hat.

1.3 Periode 2013 - 2019

Wie Müllerová/Schönherr erwähnen, wurde unter dem Einfluss der tschechischen Fachöffentlichkeit und langfristiger Unterstützung der Mehrsprachigkeit in der europäischen Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik der RVP für den Fremdsprachenunterricht geändert (vgl. Müllerová/Schönherr und kol. 2013: 21 f.). Seit dem 1. September 2013 sind zwei Fremdsprachen an den tschechischen Grundschulen, spätestens ab der 8. Klasse, obligatorisch. Im RVP wurde formuliert, warum Fremdsprachenlernen wichtig ist und wozu man heutzutage mehrere Sprachen können sollte: zur Erweiterung der neuen Tatsachen, Senkung der Sprachbehinderung, Erhöhung der Menschenmobilität (im persönlichen Leben, im Studium, im Beruf), zur Erkenntnis neuer Kulturen, Vertiefung der internationalen Toleranz und des Verständnisses (vgl. URL2). Das im Rahmenlehrplan beschriebene Zielniveau, das von den Schülern nach dem Abschluss der Grundschule erreicht werden soll, das sich nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen richtet, wurde zu A2 für die erste Fremdsprache und zu A1 für die zweite Fremdsprache bestimmt (vgl. URL2). Es handelt

sich nur um eine Empfehlung. Es gibt Schulen, die sich auf den Fremdsprachenunterricht spezialisieren. In solchen Schulen können die Schüler ein höheres Niveau erreichen. Die Sprachniveaus werden in Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen beschrieben, die Einzelheiten des Niveaus A1 werden in diesem Kapitel genannt.

Tabelle Nr. 3 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 2013-2019 (bearbeitet, URL4, URL12)

Schuljahr	2013/14	2014/15	2015/16	2018/2019
Schüler insgesamt	680 871	703 840	731 324	813350
S. lernenden Englisch	99%	99%	99%	99%
S. lernenden Deutsch	21%	23%	22%	23%

In der dritten Tabelle werden die Schülerzahlen zwischen Jahre 2013-2019 vorgestellt. Man sieht, dass die führende Rolle Englisch kompromisslos übernahm. Die Schülerzahl von deutschlernenden stieg dank der Einführung der zweiten Fremdsprache im Schuljahr 2013/2014. Müllerová/Schönherr sagen folgendes: „dieser Schritt den Rückkehr des tschechischen Grundschulwesens in gewöhnlichen europäischen Strukturen der Sprachbildungspolitik und für unsere junge Generation öffnet wieder die Chance die gleiche Möglichkeit der Bildung im Bereich der Fremdsprachen, wie die ihre Zeitgenossen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern haben, gewinnen“ (s. Müllerová/Schönherr 2013: 22).

Im gegenwärtigen Schuljahr 2018/2019 bleibt die dominierende Position der englischen Sprache gleich sowie die Prozentzahl der Schüler, die Englisch als die erste Fremdsprache lernen. Im Vergleich zu Englisch lernt Deutsch als erste Fremdsprache nur eine geringe Anzahl der Schüler, konkret 7288 Schüler, was 0,9 % Prozenten entspricht. Englisch wird von 805649 Schülern als erste Fremdsprache gelernt, was 99% entspricht. Zusammenfassend blieb die Zahl der Deutsch- und Englischlernenden in den letzten Jahren konstant (vgl. URL12).

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) - Niveau A1

Es handelt sich um eine Grundlage, nach der sich die Lehrwerke, Prüfungen, Lehrpläne usw. richten müssen, um ein Sprachniveau einzuhalten. Die internationale Zusammenarbeit unterstützt mit Hilfe der GER das Ziel des Europarates und so werden die verschiedenen Bildungssysteme Europas vereinigt. Der GER kann bei der Planung von

Prüfungen, Lehrplänen und auch beim autonomen Lernen benutzt werden (vgl. Trim und kol. 2001: 14ff.)

Alles, was die Schüler auf dieser Stufe können sollten, wird im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen detailliert beschrieben. Das A1 Niveau wird als elementar bezeichnet und gewährt eine Basis für die weitere Sprachentwicklung. In der Globalskala des GERs wird A1 folgend charakterisiert: „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“ (s. Trim und kol. 2001: 35).

Englisch und Deutsch an den Mittelschulen im Schuljahr 2018/2019

Ferner werden die Zahlen der Fremdsprachen an den Mittelschulen im gegenwärtigen Schuljahr in der Tabelle Nummer 5 präsentiert.

Tabelle Nr. 4 - Fremdsprachen an den Mittelschulen 2018/2019 (bearbeitet nach URL12)

Mittelschulen 2018/2019		
Studenten insgesamt	S. lernenden Englisch	S. lernenden Deutsch
392033	384252	161244
Prozentzahl	98%	41%

Einen besseren Blick auf die Fremdsprachen an den Mittelschulen bekommt man in der Tabelle Nummer 5. Die Tabelle zeigt die aktuelle Situation im Schuljahr 2018/2019. Es wird aufgezeigt, dass die meisten Schüler an den Mittelschulen Englisch lernen. Obwohl die zweite Sprache nicht obligatorisch auf dieser Stufe des Schulwesens ist, lernen Deutsch 41% aller Studenten. Das heißt, dass an einigen Schulen nicht nur Englisch, sondern auch andere Fremdsprachen (nicht alle Fremdsprachen werden in der Tabelle eingeschlossen) unterrichtet werden. Es handelt sich vor allem um die Gymnasien oder Handelsakademien. Wenn man sich die Zahl der Studenten an den Mittelschulen anschaut, erfährt man, dass die Gesamtzahl aller Studenten niedriger als an den Grundschulen ist. Deswegen ist auch die Zahl der Studenten, die Deutsch an den Mittelschulen lernen, minimal.

1.4 Zukunft für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik

Die heutige Situation an den Grundschulen ist sehr unterschiedlich und das Niveau, mit dem die Schüler an die Mittelschulen kommen, ist nicht gleich. An den Mittelschulen ist die zweite Fremdsprache nicht obligatorisch, das kann der Grund dafür sein, dass die Schüler schon an den Grundschulen keine Motivation haben eine zweite Fremdsprache zu erlernen. Es handelt sich um einen sehr uneffektiven Prozess der tschechischen Sprachpolitik. In der Zukunft, meiner Meinung nach, wird Englisch, wie heute, als erste Fremdsprache bevorzugt, denn sie wird immer noch die Weltsprache Nummer 1 sein. Die Bevorzugung der englischen Sprache als erste Fremdsprache in unserem Land ist umstritten. Andrášová erwähnt z.B. bestimmte, damit verbundene Probleme, die die Motivation zum Deutschlernen betreffen. Es geht darum, dass Englisch am Anfang für die Schüler leichter ist und sie bald den Erfolg verspüren, dass sie sich schnell verständigen können. Wohingegen die deutsche Sprache viele schwierige grammatische Regeln hat. Wenn der Schüler merkt, dass er sich mit Englisch fast überall verständigen kann, verliert er die Motivation Deutsch zu lernen (vgl. Janíková und kol. 2011: 138). Weil Englisch die Weltsprache ist, sollte sie für jeden tschechischen Bürger ein Muss sein. Die Firmen setzen voraus, dass jeder Mensch sich auf Englisch verständigen kann. Die Sprachansprüche von vielen Firmen sind aber höher. Die deutschen Firmen fragen nach Deutschkenntnissen. Wenn man im Internet recherchiert, findet man viele Artikeln zu diesem Thema: z. B. „Großes Firmeninteresse an Deutschabiturienten“(O maturanty z němčiny mají firmy velký zájem - s. URL8); Mit Deutsch werden für Sie über hunderttausend Arbeitsstellen geöffnet...“(S němčinou se vám v Česku otevírá přes sto tisíc pracovních míst ... - s. URL9); „Fließendes Deutsch? Sprechen kann kaum jemand, Interesse an Deutschkursen steigt“(Plynulá němčina? Mluvit umí málokdo, zájem o kurzy roste - s. URL10). „Sprechen Sie Deutsch und haben Sie wenigstens ein paar praktische Erfahrungen, werden Firmen um Sie kämpfen“(Mluvíte-li německy a máte alespoň krátkou praxi, firmy se o vás poperou - s. URL11). Aus diesen Artikeln wird klar, dass die Wichtigkeit der Deutschkenntnisse nicht gering ist. Leider reagieren die Politiker nicht entsprechend auf diese Situation.

Resümierend kann man schreiben, dass der Zustand des Fremdsprachenunterrichts an den tschechischen Schulen nicht den Anforderungen einer modernen Gesellschaft entspricht. Coubalová widmet sich dieser Problematik und macht Verbesserungsanschlätze zum Thema. Mit den Schülern sollte man in der Fremdsprache auch z.B. in der Pause oder im Schulhort

sprechen. Dafür fehlen jedoch die Fremdsprachenassistenten und es gibt auch einen Fremdsprachenlehrermangel. Rahmenlehrpläne sollten einen kontinuierlichen Fremdsprachenunterricht garantieren - das heißt von der frühen Kindheit bis zum Abitur (Hochschulabschluss). Die Realität ist oft anders, das Niveau des Fremdsprachenunterrichts beim Schulwechsel (Grundschule --> Mittelschule) muss nicht den Schülerkenntnissen entsprechen, dies kann zur Stagnation oder Demotivierung führen. Als weitere Probleme erwähnt Coubalová z. B.: die mangelhafte Stundendotation, die Demotivierung der Schüler (sie lernen Englisch als erste Fremdsprache und mit der kann man sich überall verständigen), es fehlt die Möglichkeit der Unterrichtsverbindung der zweiten Fremdsprache mit der ersten (vgl. URL17). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Politikern, Wissenschaftlern, Schulen, Eltern, usw. um die Situation für die kommenden Jahre zu verbessern.

2 Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts (FSU)

Im Laufe der Zeit wurden die Konzeptionen/Methoden des FSUs mehrmals geändert, um sie der Veränderung der Gesellschaft anzupassen. Die einzelnen Konzeptionen werden in den nächsten Abschnitten charakterisiert. Am Anfang dieses Kapitels werden die Grundbegriffe wie Methode und Konzeption im Fremdsprachenunterricht erklärt.

„Das Wort Methode stammt von Methodos (gr.) bzw. methodus (lat.) und bedeutet Weg, Gang. In Unterrichtskontexten versteht man darunter einen wiederholbaren, planvollen Zugang zu einem Gegenstand und zu einem Lehr- bzw. Lernziel“ (s. Decke-Cornill/Küster 2010: 75). Maňák fügte zum Begriff Methode noch hinzu: „Es ist ein dynamisches Element des Unterrichts, das sich im Vergleich zum Inhalt und Organisationsformen relativ schnell ändern und an neue Ziele und an neue Umstände angeglichen wird“ (s. Maňák/Švec 2003: 9). Konzeption im Bereich des Unterrichts wird nach Maňák folgend definiert: „Konzeptionen im Unterricht reflektieren den Erkenntnisstand der Bildungsrealität, verallgemeinern erreichte theoretische Einsichten, sogar praktische Erfahrungen, die als Ausgangspunkt für neue und innovative Erfassung der Erziehung- und Bildungsarbeit dienen“ (s. Maňák/Švec 2003: 9).

Neuner unterteilt den Termin Methode in zwei Bedeutungen. Es geht um die sogenannte Methode im engeren Sinn und im weiteren Sinn. „Die Methode, die sich auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts bezieht, und unterrichtliche Steuerungsprozesse, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen, beschreibt, bezeichnet man als die im engeren Sinn“ (s. Krumm 1981: 217; Freudestein: 1970: 176 zitiert nach Neuner 1993: 14). „Methode im weiten Sinn umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung“ (s. Mackey 1965 zitiert nach Neuner 1993: 14). Zusammengefasst entspricht das zweite Zitat dem oben erklärten Wort Konzeption, wohingegen die erste Erläuterung sich auf die konkreten Unterrichtsschritte bezieht, die zu einem bestimmten Ziel führen.

Decke-Cornill/Küster betonen, dass zu den Kenntnissen eines Lehrers die Fachgeschichte gehört. Es können die einzelnen Konzeptionen verglichen und viele interessante Anregungen gefunden werden. Nicht nur die positiven, als auch die negativen Seiten der einzelnen Methoden können angesehen und dabei auch weiter vermieden werden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 55).

Aus diesem Grund werden die traditionellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts in folgenden Abschnitten vorgestellt und näher beschrieben. Es handelt sich um eine

Zusammenfassung der bedeutendsten Hauptkonzeptionen Ende des 19. und des 20. Jahrhunderts. Die Zahlen und die Bezeichnungen der einzelnen Methoden werden nach den Meinungen der Fachprofessoren unterschiedlich. Z.B.: Nach Huneke/Steinig werden vier Konzeptionen in den Fachbüchern erwähnt: „Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)“, „Audiolinguale/Audiovisuelle Methode“, „Pragmatischer Ansatz“ und „Pädagogisch und interkulturell orientierter Ansatz“ (vgl. Huneke/Steinig 2013: 199ff.). Decke-Cornill/Küster beschrieben ebenfalls die GÜM und Audiolinguale/audiovisuelle Methode. Zu diesen zwei Methoden wird noch zusätzlich die Kommunikative Methode genannt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 78ff.).

Neuner beschreibt im Buch „Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts“ folgende Methoden: „Die Grammatik- Übersetzungsmethode“, „Die direkte Methode“, „Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode“, „Die vermittelnde Methode“, „Die kommunikative Didaktik“ und „Den Interkulturellen Ansatz“. In dieser Diplomarbeit wird diese Aufteilung übernommen, denn es erfasst meiner Meinung nach am besten alle Perioden der Entwicklung der einzelnen Konzeptionen. In den nächsten Zeilen werden die einzelnen Konzeptionen kurz beschrieben. Denn die neuen Konzeptionen und Methoden schließen an die alten an und werden von ihnen beeinflusst.

2.1 GÜM, DM, ALM, AVM, VM

Grammatik-Übersetzende Methode (GÜM)

Als erste wird die GÜ-Methode charakterisiert. Es handelt sich um die älteste Konzeption, hier beschrieben wird. Sie wurde schon in der Mitte des 19. Jhds. praktiziert.

Hüllen erklärt das Hauptziel der GÜ-Methode als „allgemeine Geistesbildung“ (Hüllen 1979 zitiert bei Neuner 1993, 31). Die Schüler sollten die literarischen Texte der Zielsprache verstehen und in die Muttersprache übersetzen können. Dazu sollten die Schüler die Lexikalischen und grammatikalischen Regeln der Zielsprache beherrschen. Es geht hier hauptsächlich um den schriftlichen Gebrauch der Sprache (vgl. Neuner 2003: 31).

Die Unterrichtsstunde hatte eine klare und monotone Struktur. Die Fremdsprache wurde nicht gesprochen. Es wurde nur die Muttersprache benutzt. Die Schüler waren nicht aktiv, denn die Hauptrolle wurde vom Lehrer übernommen. Als Sozialform wurde der Frontalunterricht durchgeführt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 78ff.). Huneke/Steinig ergänzen, dass der Lernweg nur deduktiv verlaufen ist. Das bedeutet – Regel, Beispiel,

Übung. Die Grammatik der FS wurde an das lateinische Sprachsystem angepasst (vgl. Huneke/Steinig 2013: 199ff.).

Direkte Methode (DM)

Als Reaktion auf die GÜM ist die Direkte Methode am Ende des 19. Jhds. entstanden. Die GÜM benutzt ausnahmslos die Deduktion, wohingegen sich die Direkte Methode um den induktiven Weg bemüht. Die Schüler sollten die Fremdsprache praktisch benutzen können. (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 80). Neuner zählt die Direkte Methode zu den Hauptkonzeptionen und beschreibt ihre Merkmale folgend: Die Schüler sollten die Fremdsprache mündlich aktiv beherrschen, wobei Hören und Nachsprechen die wichtigsten Wege dafür darstellen. Es sollte sich um ein naturgemäßes Lernen handeln. Der Lehrer sollte als Sprachmodell dienen. (vgl. Neuner 1993: 33ff.)

Audiolinguale (Hör-Sprech-Methode, ALM)

Die Audiolinguale Methode wurde in den USA in der Zeit des zweiten Weltkriegs entwickelt. Zu dieser Zeit stellte man fest, dass Leute fehlten, die Fremdsprachen können (vgl. Neuner 1993, 45). Sie ist mit dem psychologischen Konzept des Behaviorismus verknüpft und mit dem Namen des Linguist Leonard Bloomfields, der sich an der Methodenentwicklung beteiligte. Die Blütezeit dieses Verfahrens war von 1960 bis 1970. Die Rolle des Lehrers war zentral, es wird nach einem Muster vorgegangen. Das Muster wird von den Schülern laut wiederholt und imitiert - es wird das sogenannte pattern drill benutzt (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 88ff.). Das Ziel ist nach Huneke/Steinig „[...] ein sprachliches Können in Alltagssituationen [...]“ (s. Huneke/Steinig 2013: 203).

Audiovisuelle Methode (Hör-Seh-Methode, AVM)

Die Audiovisuelle Methode ist eine optische Variante von der Audiolinguale Methode und ist in Frankreich in der Zeit des zweiten Weltkriegs entstanden. Die gesprochene Sprache wird mit einem visuellen Anlass (Bild) verbunden. Sie wurde am häufigsten in Frankreich benutzt. Diese Konzeption ist medienzentriert, denn es wurden unterschiedliche Bilder und Filmstreifen in den Unterricht integriert. (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 82f.).

Die vermittelnde Methode (VM)

Mit der Entstehung neuer Unterrichtskonzepte für vielfältige Zielgruppen in verschiedenen Ländern wurden oft Methoden verbunden aus denen nur die entsprechenden

Unterrichtsverfahren entnommen wurden. Im Fall der VM geht es um eine gemischte Methode, in der die Merkmale der GÜM und ALM eingebaut werden. Die Methode stammt aus den 50er Jahren des 20. Jhds., als viele Ausländer nach Deutschland kamen. Die VM sollte als eine Methode, die für international erwachsene Kursteilnehmer, die mit dem Fremdsprachenlernen nach der GÜM bestimmte Erfahrungen hatten, dienen. Von den Studenten wurden nicht nur Grammatikkenntnisse, sondern auch die alltägliche Kommunikation gefordert. Der Unterricht sollte einsprachig durchgeführt werden. (vgl. NEUNER 1993: 70ff.).

In vielen Lehrbüchern ist diese Methode nicht eingeordnet (wie z.B. ‚Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache‘ oder ‚Deutschunterricht in Theorie und Praxis‘).

2.2 Kommunikative Didaktik

Nach NEUNER nahm die Epoche der Kommunikativen Didaktik in den 70er Jahren des 20. Jhds. ihren Anfang und entstand auf Grund der gesellschaftlichen Anforderungen. Zu dieser Zeit ist es zu einer Ausbreitung neuer Massenmedien (Fernseher, Rundfunk usw.) und zur Zunahme des Reisens gekommen. Deswegen war die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen gestiegen. Es sind neue Zielgruppen der Fremdsprachenlernenden entstanden – Erwachsene, Hauptschüler usw. Die Bedürfnisse und Lernziele der neuen Gruppen haben sich von Gymnasialschülern unterschieden, deshalb mussten auch die Methoden des Fremdsprachenunterrichts an neue Anforderungen angepasst werden. Im Unterschied zu der vorherigen Methoden wird unter dem Einfluss der Pragmalinguistik, deren Ziele an die ALM/AVM angeknüpft sind, die Sprache als „Aspekt menschlichen Handelns“ angesehen. Es wurde ein neues Lernziel formuliert, in dem die Beherrschung der fremdsprachlichen Kommunikation vorausgesetzt wird und „kommunikative Kompetenz“ genannt wurde (vgl. Neuner 1993: 83f.).

Roche bezeichnet den Begriff der kommunikativen Didaktik als „wichtigster methodischer Ansatz der Periode von 1970 bis 2000“ (s. Roche 2008: 24). Weiter ergänzt Roche den Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Situation, die sich zu dieser Zeit änderte. Das Ziel wurde als kommunikative Kompetenz benannt. Es handelt sich um einen Begriff aus der Soziologie und es geht darum, dass die Bürger der Mitbestimmung über politische oder wirtschaftliche Themen fähig sind. Generell ging es um die Beseitigung der elitären Strukturen. Es änderte auch die Ansicht auf Schüler und Lehrer. Bisher wurde der Lerner für ein leeres Gefäß gehalten. Jetzt ist er eine selbständige Persönlichkeit, die ihre

Anforderungen und Meinungen formulieren kann. Der allwissende Lehrer und sein bisheriges „Bibel“-Lehrbuch wurden Vergangenheit. Der Lerner sollte die Sprache, die in der Gesellschaft aktiv benutzt wird, lernen. Es handelt sich um einen kommunikativ praktisch orientierten Sprachunterricht, nicht nur ein theoretisches Konzept. Das Hauptziel der Methode ist also, wie es oben bereits wurde, die kommunikative Kompetenz (vgl. Roche 2008: 24 ff.). Janíková beschreibt die weiteren Ziele der Methode und methodische Prinzipien, die für diese Arbeit wichtig sind. Die Ziele: Kommunikative Kompetenz, authentischer Gebrauch der Sprache, landeskundliche und kulturelle Kenntnisse dienen der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, fremdsprachliches Können und die Entwicklung aller vier Fertigkeiten – Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben), fachspezifische Zielsetzungen (z. B. Entwicklung von sozialer Kompetenz). Als methodische Prinzipien hält man sich an den Rahmen der kommunikativen Kompetenz, denn es gibt keine geschlossene Methodik (vgl. Janíková 2010: 30f.) Es handelt sich um folgende Punkte: „Lernerorientierung, sowohl im Bezug auf die Lerninhalte als auch auf das Lehr- und Lernverfahren; Aktivierung des Lernenden (der Lernende wird als aktiver Partner im Lernprozess betrachtet); selbstentdeckendes Lernen; bewusstes (kognitives) Lernen; kreativer Umgang mit der Sprache; Entwicklung von Verstehens- und Lernerstrategien; [...] Ziele und Verfahren müssen den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe angepasst und dementsprechend variiert, erweitert und ergänzt werden.“ (s. Janíková 2010: 31)

Wenn man sich die Prinzipien näher ansieht, sieht man gleich, dass es sehr wichtig ist, aktive Methoden des Unterrichts in den Fremdsprachenunterricht einzugliedern und die Bedürfnisse nicht nur der Lerngruppe, sondern auch der einzelnen Schülern zu berücksichtigen. Nur mit einer solchen Einstellung kann man die Mehrheit der Lernenden ansprechen und ihnen damit bei dem Fremdspracherwerb und bei dem Erwerb von kommunikativer Kompetenz helfen.

2.2.1 Die kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz besteht aus drei Ebenen. Es handelt sich um die sogenannte linguistische, soziolinguistische und pragmatische Ebene. Die Linguistische Kompetenz enthält die lexikalischen, phonologischen, syntaktischen Kenntnisse – es betrifft nicht nur den Umfang und die Qualität der Kenntnisse, sondern auch die Anordnung dieser. Die soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf soziokulturelle Bedingungen der Sprachanwendung. Es geht also um gesellschaftliche Konventionen wie z.B. Höflichkeitsregeln. Die letzte pragmatische Kompetenz betrifft die Kohärenz und Kohäsion,

das Erkennen der Typen und Formen der Texte, der Ironie oder der Parodie. Hier, genauso wie in der linguistischen Kompetenz spielt die Ursprungskultur und Muttersprache eine wichtige Rolle (vgl. Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2006: 13f.)

2.3 Der interkulturelle Ansatz

Nach Neuner bezieht sich der Begriff „Der interkulturelle Ansatz“ auf folgendes: In jedem Land wird unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“ etwas anderes verstanden. Daraus ergibt sich die Unmöglichkeit der weltweiten Applikation der kommunikativen Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache, denn jedes Land und seine Kultur hat ortsspezifische Bedingungen (vgl. Neuner 1993: 106). Das Ziel des interkulturellen Ansatzes ist „die praktische Verwendbarkeit der Deutschkenntnisse [...]“ (s. Neuner 1993, 107).

Janíková erwähnt vier Grundzüge dieses Ansatzes. Es handelt sich erstens um: Die Erarbeitung der sprachlichen und landeskundlichen Phänomene im Bezug auf die eigene Kultur, Sprache und Gesellschaft; zweitens um die Bedeutung des Lernprozesses selbst – unterrichtet sollten nicht nur sprachliche und kulturelle Inhalte. Drittens geht es um die Aufwertung der Sprachfertigkeiten Leseverstehen und Schreiben, zusätzlich bekommen auch literarische Texte ihren Wert. Letzter Grundzug umfasst die Diskussion und z.B. kreatives Schreiben, als Erweiterung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit um ein expressives Element (vgl. Janíková 2011: 31).

Als signifikantes Merkmal des Ansatzes betrachtet Janíková die Kontrastivität. „Diese zeigt sich insbesondere in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, die grundsätzlich die Bewusstmachung des eigenen kulturellen Standpunktes einschließt“ (s. Janíková 2011: 32).

2.4 Prinzipien und Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts

Zusammenfassend zu den eigentlichen Methoden des Fremdsprachenunterrichts und der heutigen Situation kann man, wie Janíková andeutet, nachfolgend charakterisieren: die effektive Verwirklichung der gesetzten Ziele einzelner Methoden war nicht immer erfolgreich. Als Konsequenz dieses Zustandes ergab sich der Methodenpluralismus, in dem die sogenannten Unterrichtsprinzipien entwickelt wurden. Diese sind durch einen größeren Allgemeinheitsgrad gekennzeichnet, wohingegen die methodischen Konzepte geschlossen sind.

Butzkamm erwähnt diese Prinzipien:

- „das Prinzip der Mündlichkeit
- das Prinzip der Kommunikation
- das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit
- das Prinzip der Handlungsorientierung
- das Prinzip des systematischen Übens
- das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung
- das Prinzip der Individualisierung oder Lernerorientierung
- das Prinzip des selbstständigen Lernens
- das Prinzip der Entwicklung der ganzen Schülerpersönlichkeit (die sog. Relevanz)
- das Prinzip der emotionalen Sicherheit“ (s. Butzkamm 2005: 45ff. in Janíková 2011: 32 f.)

Außer über die Prinzipien wird derzeit auch über die Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik gesprochen. Es handelt sich um folgende Tendenzen, die Reder in ihrer Publikation beschreibt:

- „Methodenpluralität und gleiche Gewichtung der Fertigkeiten
- Gleichstellung inhalts- und formorientierter Aktivitäten
- Visualisierung und Einsatz moderner Medien
- Chunk-Ansatz
- Interkultureller Ansatz
- Mehrsprachigkeitsansatz (DaF/E, DaT)
- offene Unterrichtsformen (Projektarbeit, projektorientierte Aktivitäten im Unterricht, Stationenlernen)“ (s. Reder 2013: 189)

Methodenpluralität

Methodenpluralität ist die Empfehlung der Fremdsprachendidaktik. Der Lehrer sollte aus verschiedenen Methoden nur das, was ihm zu konkretem Unterricht und Unterrichtsgruppe am besten passt, auswählen. Damit sollte erreicht werden, dass fast alle Lerntypen der Schüler angesprochen werden (vgl. Reder 2013: 190).

Visualisierung und Einsatz moderner Medien

Die Medien - wie zum Beispiel Texte, Bilder, Hörtexte, Internet, Videosequenzen...usw. - spielen in unserer Epoche eine nicht vernachlässigbare Rolle und sollten in den Unterricht eingegliedert werden. Sie dienen im Unterricht folgend ermaßen: als Merkhilfe, Verständnishilfe, Verdeutlichung grammatischer Strukturen, Impuls zur Übung, landeskundliche Informationen, Dekoration (vgl. Reder 2013: 191f.).

Chunk-Ansatz

Nach der Psycholinguistik werden im Gedächtnis nicht nur isolierte Wörter, sondern auch größere Einheiten- sogenannte ‚Wortübergreifende‘, gespeichert. Es geht um Idiome, Konstruktionen, Sätze, Kollokationen. „Chunks sind also vorgefertigte Sequenzen, die einen klaren Situationsbezug aufweisen. Sie tragen dazu bei, situativ angemessen, idiomatisch korrekt und „flüssig“ zu handeln“ (s.URL21).

Interkultureller Ansatz

„Das Lernziel ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, also die Fähigkeit, mit Angehörigen der zielsprachigen Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren. Der Lerner entwickelt ein Verständnis für die Andersartigkeit der Welt der Zielsprachenländer. Die Schlüsselwörter sind dabei Eigen- und Fremdverstehen, Toleranz, sowie Rücksichtnahme auf andere Kulturen“ (s. Reder 2013: 195f.)

Mehrsprachigkeitsansatz

Die Kenntnisse mehrerer Sprachen erleichtern das Lernen anderer und neuer Fremdsprachen bei den Lernern. Das Ziel dieser Kenntnisse ist die Entwicklung der kommunikativen, interkulturellen und lernstrategischen Kompetenz (vgl. Reder 2013: 199f.).

Offene Unterrichtsformen (Projektarbeit, projektorientierte Aktivitäten im Unterricht, Stationenlernen)

„Das methodische Grundprinzip des Offenen Unterrichts ist das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen. Offener Unterricht gestaltet sich in der Umsetzung als Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Stationsarbeit oder in Form eines Projektes.“ (s.URL18).

3 Aktives Lernen

Die Lernanforderungen und die Unterrichtsmethoden haben sich im Laufe der Zeit oft geändert. Heutzutage spricht man von Tendenzen des FSU und Methodenpluralismus. In diesem Kapitel wird das Prinzip des „aktiven Lernens“ näher beschrieben.

Wie wird eigentlich der Begriff Aktivität formuliert? Nach Průcha ist die Aktivität als pädagogischer Begriff folgend definiert: “[...] ist nur für solche Gruppe der Tätigkeit reserviert, bei denen man das größere Niveau der Initiative, der Eigenständigkeit zeigt, die größere Anstrengung unternimmt, energisch vorgeht, allgemein leistungsfähiger und effektiver ist“ (s. Průcha 2003: 15).

Sitná versteht das aktive Lernen als: „[...] Fortgänge und Prozesse, mit Hilfe denen der Schüler (das lernende Individuum) mit den aktiven Bemühungen Informationen annimmt und aufgrund dieser Informationen die eigenen Schlussfolgerungen zieht“ (s. Sitná 2009: 9). Weiter erwähnt Sitná noch einige wichtige Punkte, die sich auf die Definition beziehen und zwar, dass die Methoden des aktiven Lernens auf den Schüler fokussiert werden, der Inhalt und die Form werden mithilfe des Schülers gebildet, durch das aktive Lernen wird das kritische Denken entwickelt. Damit der Bildungsprozess nicht einseitig ist, sollten bestimmte Anforderungen von der Lehrerseite erfüllt werden. Die Lehrer sollten sich in diesem Bereich immer fortbilden, sollten den Überblick über traditionelle und moderne Methoden des Unterrichts haben, sollten die neuen Methoden verstehen und benutzen wollen. (vgl. Sitná 2009: 9f.). Maňák/Švec weisen im Buch mit dem Titel „Unterrichtsmethoden“ auf die Definition aus dem Werk von Jankovcová/Průcha/Koudela hin. Neben der Zitation erklären Maňák/Švec den Übergang von traditionellen zu den innovativen und aktivierenden Methoden (vgl. Maňák/Švec 2003: 104 f.). Jankovcová/Průcha/Koudela formulieren die Definition von aktivierenden Methoden folgend: „Das Wesen aktivierender Methoden ist planen, organisieren und den Unterricht so führen, damit die Erziehungs- und Bildungsziele vorwiegend durch die eigene Erkennungstätigkeit der Schüler erfüllt werden“ (s. Jankovcová/Průcha/Koudela 1988: 29). Kotrba/Lacina erwähnen in ihrem Buch keine genaue Definition, sie weisen auf die angeführte Fachliteratur hin. Andererseits bemerken sie das Ziel der aktivierenden Methoden und zwar „[...]sie sollten den Unterrichtsprozess ändern und beleben“. (Kotrba/Lacina 2007: 26).

Zusammengefasst ist anzuführen, dass die einzelnen Begriffsbestimmungen in der Grundlage ähnlich sind und sich keineswegs unterscheiden. Das aktive Lernen wird auf die

eigene Tätigkeit der Schüler, die im Zentrum des Unterrichtsprozesses steht, gegründet, und die Funktion des Lehrers wird durch die Funktion des Mentors (Coach/Helfers) erfüllt.

3.1 Aktivierende Methoden

Es gibt eine unterschiedliche Anzahl an aktivierenden Methoden und ihre Einteilung wird in vielen pädagogischen Lehrbüchern angeführt. Jedoch werden nach jedem Autor die Methoden nach bestimmten Kriterien unterschiedlich sortiert. Die Kriterien für die Einteilung sind von jedem Autor abhängig. Folgende Kriterien werden von Kotrba/Lacina erwähnt: „nach dem Vorbereitungsaufwand (Zeit, Materialien, Hilfsmitteln für die Realisation), nach der zeitlichen Aufwand (im Laufe des Unterrichts), nach der Einordnung in die Kategorien (Spiele, Situative, Probleme – [...] Aufgaben), nach dem Zweck und Ziel im Unterricht (zur Diagnostik, zur Wiederholung, zur Motivation [...])“ (s. Kotrba/Lacina 2007: 81).

Die aktivierenden Methoden werden nach Maňák/Švec in ihrer Publikation folgend sortiert: „Diskussionsmethoden, Heuristische Methoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden und Didaktische Spiele“ (s. Maňák/Švec 2003: 6).

Wohingegen von Maňák/Švec die oben genannte Einteilung dargestellt wird, werden in einer anderen Publikation mit dem Titel „Alternative Methoden und Verfahren“ aktivierende Methoden so präsentiert: „Diskussionsmethoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden, Didaktische Spiele und Spezielle Methoden“. (s. Maňák und kol. 1998: 8). Nach Kotrba/Lacina können die aktivierenden Methoden anschließend folgendermaßen unterteilt werden: „Problemunterricht, Spiele, Diskussionsmethoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden, Spezielle Methoden“ (s. Kotrba/Lacina 2007: 81 f.).

Nicht zu vergessen ist die Meinung von Jankovcová. Sie behauptet, dass sich die alternativen Methoden in vier Grundkategorien einteilen lassen. Die Grundkategorien wurden von Borák übernommen (vgl. Jankovcová 1988: 29). Borák konzentriert sich auf vier Kategorien und zwar: Diskussionsmethoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden, Planspiele (vgl. Borák 1970: 59 f.).

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Kategorisierung von aktivierenden Methoden nicht eindeutig ist. Es unterscheidet sich erstens die Zahl von Methoden, zweitens ist die Benennung von einzelnen Methoden mehrdeutig. Oft handelt es sich um allgemeine theoretisch-pädagogische Beschreibungen. Für die nächste Absätze wird

die Einteilung nach Maňák/Švec benutzt, denn alle angeführten Methoden sind ausführlich beschrieben.

Diskussionsmethoden

Maňák/Švec beschäftigen sich ausführlich mit der Beschreibung der Diskussionsmethoden. Nach ihnen ist die Definition folgend: „Die Diskussionunterrichtsmethode [...] ist eine solche Kommunikationsform von dem Lehrer und Schülern, bei der die Teilnehmer sich gegenseitig die Meinungen zu bestimmten Themen teilen, aufgrund ihrer Kenntnisse für ihre Behauptungen die Argumente erwähnen, und damit zusammen die Lösung des gegebenen Problems finden“ (s. Maňák/Švec 2003, 108).

Diskussionsmethoden kann man unterschiedlich einteilen. Kotrba/Lacina erwähnen die meistverbreitete Diskussionsmethoden und zwar z.B.: Brainstorming, Brainwriting, Phillips 66, Hobo Methode, Methode des Konsensus, Gordon's Methode, Diskussion in kleinen Gruppen... (vgl. Kotrba/Lacina 2017, 107).

Heuristische Methoden

„Heuristik ist eine Lehre, in der das kreative Denken untersucht wird, auch heuristische Tätigkeit, d.h. eine Weise der Problemlösung“ (s. Maňák/Švec 2003, 113).

Bei den heuristischen Methoden werden die Kenntnisse nicht mitgeteilt, sondern die Schüler werden von dem Lehrer zur selbständigen Entdeckung angeregt, es wird ihnen geholfen und sie werden geführt und gelenkt. (vgl. Maňák/Švec 2003: 113f).

Kotrba/Lacina erwähnen Beispiele der heuristischen Methoden, wie z. B.: Black box Methode, Konfrontationsmethode, Methode der Paradoxe, Selbstaufgestellte Aufgaben, Voraussetzende Aufgaben (s. Kotrba/Lacina 2017: 88 ff.).

Situationsmethoden

Maňák/Švec definieren den Kern der Situationsmethoden als „Lösung eines Problemfalls, der eine Realsituation reflektiert, ein bestimmter Komplex der Beziehungen und Umstände darstellt und ein Ausdruck des Zusammenstoßes unterschiedlicher Interessen ist“ (s. Maňák/Švec 2003: 119). Nicht nur die Definition, sondern auch die Anregungen der Situationsmethoden werden beschrieben. Es handelt sich vor allem um eine Überwindung der Einseitigkeit der traditionellen Methoden, in denen die Schüler passiv sind. Sie entwickeln die kommunikativen Fähigkeiten und das kreative Denken der Schüler. Außerdem wird mit Realgeschichte gearbeitet (vgl. Maňák/Švec 2003: 121 f.).

Horák befasst sich mit dem Thema Situationsmethoden und nach ihm wird der Begriff charakterisiert als:“ Situationsmethoden sind auf unmittelbare Konfrontation der Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Meinungen und Einstellungen des Lernendes mit konkreten Problemsituationen (Fällen), obwohl simulierten, aufgebaut [...]“ (s.Horák 199: 42).

Die Einteilung ist nach den jeweiligen Autoren unterschiedlich. Z. B. werden nach Maňák/Švec werden die Analysemethode, Methoden der Konfliktsituationen, Methoden des Zwischenfalls und Dynamische Situationsmethode beschrieben (vgl. Maňák/Švec 2003: 120f.).

Inszenierungsmethoden

Nach Maňák/Švec geht es bei einer Inszenierung um ein Rollenspiel, in dem die Realsituation mit einer Problemlösung simuliert wird (vgl. Maňák/Švec 2003: 123). Horák erläutert, dass die Situationslösung nicht nur verbal, sondern auch mit einer direkten Realisierung der Lernenden geschehen wird. Die Situation sollte ein angemessenes Niveau haben, sollte motivieren und das kreative Denken entwickeln. (vgl. Horák 1991: 44).

Nach Maňák/Švec wird auch der Verlauf einer Inszenierung dargelegt. Es handelt sich um Vorbereitungsphase, Realisation und Auswertung einer Inszenierung. (vgl. Maňák/Švec 2003: 123).

Horák skizziert die unterschiedlichen Formen einer Inszenierung. Es werden folgende Inszenierungen genannt: durchstrukturierte, unstrukturierte und simultane oder vielseitige Inszenierung. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Arten bestehen in Vorkenntnissen gegebener Ausgangssituation und nachfolgende freie oder gebundene Gestaltung (vgl. Horák 1991: 45).

Didaktische Spiele

Nach dem Duden-Wörterbuch wird das Spiel im allgemeinen Sinne definiert als: „Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird“ (s. URL8).

Petty weist auf die Motivationsfunktion und Interessefunktion hin, die durch das Spiel bei den Schülern erfüllt werden können und die zur positiven Beziehung zum Fach und Lehrer führen (vgl. PETTY 1996: 188).

Nach dem pädagogischen Wörterbuch ist „das didaktische Spiel eine Analogie der spontanen Tätigkeit der Kinder, die didaktische Ziele folgt [...]“ (s. PRŮCHA 2003: 43).

Die Charakteristik nach Maňák/Švec bezeichnet das didaktische Spiel als „einer von Grundformen der Tätigkeit (neben der Arbeit und dem Lernen), für die charakteristisch, dass es um eine frei gewählte Aktivität handelt, die keinen merkwürdigen Zweck verfolgt, sondern das Ziel und Wert in sich einschließt ist“ (s. Maňák/Švec 2003: 123).

Daraus lässt sich ein Unterschied zwischen einem didaktischen und einem ‚normalen‘ Spiel erkennen. Beide Aktivitäten verfolgen ein anderes Ziel. Ein ‚Normales‘ Spiel sollte nur zur Entspannung, zum Vergnügen dienen, wohingegen das didaktische Spiel nicht nur eine Entspannung sichern sollte, sondern auch ein didaktisch-pädagogisches Ziel enthalten sollte. Das Wort Spiel sollte in den Schülern das Gefühl des Behagens wecken. Sitná behauptet, dass „Lernen und Unterhaltung nicht im Widerspruch stehen“ (s. Sitná 2009: 121). Die didaktischen Spiele können nach unterschiedlichen Kriterien eingeteilt werden. Jankovcová klassifiziert die Spiele nach folgenden Aspekten: nach der Zeitdauer; nach dem Ort, wo sich das Spiel abspielt; nach der Art der vorwiegenden Tätigkeiten; nach dem, was bewertet wird; nach demjenigen, der das Spiel bewertet; nach demjenigen, der das Spiel vorbereitet (vgl. Jankovcová 1988: 100). Nach Ahren/Oomen-Welke können die Lernspiele nach dem Spielziel/Lernziel folgend klassifiziert werden: „Spiele zur Verbesserung des Arbeitsklima, zur Entspannung, Konzentration und Auflockerung; Spiele zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation; Spiele zur Einübung bestimmter sprachlicher Strukturen“ (s. Ahren/Oomen-Welke 2017: 462).

Nach Jankovcová ist die methodische Vorbereitung der didaktischen Spiele nötig. Sie empfiehlt „keine Improvisation, die auf einem momentanen oder nicht ausreichend vorbereitendem Einfall gegründet ist“ (s. Jankovcová 1988: 100).

Jankovcová erwähnt, dass jedes Spiel auf einem Einfall basiert, der den Spielcharakter bestimmt und das Fundament für die bündige und verständliche Regelformulierung bildet. Der nächste Punkt betrifft die Schülerzahl und Sozialform. Dann folgt die Zielformulierung. Welche Hilfsmittel gebraucht werden und nach welchen Aspekten das Spiel bewertet wird als nächstes erwähnt. Mit der Spielbewertung sollten die Schüler vor dem Spielbeginn bekannt gemacht werden (vgl. Jankovcová 1988: 101). Ahren/Oomen-Welke behaupten, dass „der Spielerfolg auf keinen Fall durch die Lehrperson bewertet werden darf“ und dass „der Spielverlauf nicht durch Fehlerkorrekturen gestört werden soll. Fehler werden erst nach dem Spiel gemeinsam besprochen“ (s. Ahren/Oomen-Welke 2017: 462).

Es kann passieren, dass die Schüler nicht an die Spiele im Unterricht gewöhnt sind und mit dem Lehrer nicht mitarbeiten wollen. In diesem Fall ratet Ahren/Oomen-Welke „Lernspiele behutsam in kleinen Schritten einzuführen“ (s. Ahren/Oomen-Welke 2017: 462).

3.2 Bedeutung des aktiven Lernens und der aktivierenden Methoden

Maňák/Švec beleuchten dieses Thema mit dem Gedanken, „dass die aktivierenden Methoden des aktiven Lernens ihren Teil zu der Überwindung der petrifizierten Stereotype im Unterricht beitragen und das kreative Suchen der Lehrer unterstützen [...]. Der aktive Unterricht, die aktive Methode merkt die engagierte Teilnahme der Schüler im Unterricht an, unmittelbare ausdrucksvolle Eingliederung in die Unterrichtsaktivitäten.“ (s. Maňák/Švec 2003: 105).

Wie ein Vergleich des klassischen und des aktivierenden Unterrichts stellt die Tabelle der Autoren Kotrba/Lacina vor. In der Tabelle werden drei Typen des Unterrichts erwähnt. Es geht um klassischen Unterricht, Unterricht mit dem aktivierenden Lernen und gemischten Typ, in dem die beiden Einstellungen kombiniert werden.

Tabelle Nr. 5 - Vergleich der Unterrichtsformen (s. Kotrba/Lacina 2007, 28)

Faktoren	Unterrichtsform		
	Klassisch	Aktivierende	Kombinierte
Zeit für die Unterrichtsvorbereitung	niedriger Aufwand	hoher Aufwand	mittlerer Aufwand
Didaktische Hilfsmittel	niedriger Aufwand	hoher Aufwand	mittlerer Aufwand
Zeit für die Realisation	niedriger Aufwand	hoher Aufwand	mittlerer Aufwand
Vorbereitung für die Hochschulvorlesungen	bereitet vor	bereitet nicht vor	nicht beurteilbar
Kreativitätsentwicklung, Denkenentwicklung	nein	ja	ja
Erhöht die Interesse an Lehrstoff	nein	ja	ja
Selbsterkenntnis	nein	ja	ja
Ändert die Klassenbeziehungen	nein	ja	ja
Gibt den Schülern Raum	nein	ja	ja
Übersichtliche Einschreibung, Systematisierung	ja	nein	ja

Aus der Tabelle ist lesbar, dass der klassische und aktivierende Unterricht im Kontrast stehen, wohingegen die Kombination beider Unterrichtskonzepte sich in der Mitte befindet. Es wird auch klar, dass die aktivierenden Unterrichtsformen einerseits höhere Anforderungen an die Stundenvorbereitung des Lehrers stellen, andererseits kann man darauf hinweisen, dass aktivierendes Lernen mehr positive Seiten für die Lernenden bringt. Es geht um eine höhere Kreativitätsentwicklung. Eine erhebliche Rolle spielt bei dem Lernen die Motivation und das Interesse an dem Lehrstoff und es gehört zu der Aufgabe eines Lehrers die Schüler zum Wissbegier seines Faches zu motivieren und die Motivation zu erhöhen. Eine der

Möglichkeiten stellt der aktivierende Unterricht dar, der für die Schüler Interesse wecken kann.

Als weiteren Faktor erwähnen die Autoren die Selbsterkenntnis. Wie die Tabelle zeigt, gewinnen die Schüler Selbsterkenntnis bei aktivierendem Unterricht und auch bei der Kombination von aktivierendem und klassischem Unterricht. Nicht nur die Selbsterkenntnis, sondern auch die Beziehungen unter den Mitschülern werden unterstützt. Kotrba/Lacina kommentieren den Einfluss auf Klassenbeziehungen “[...] einige von den Methoden fordern Kreativität, Teamarbeit, neues Nachdenken, analytisches und kritisches Denken, stellen vor Studenten neue und ungewöhnliche Aufgaben oder Problemübungen, damit können die Studenten in neue Rollen geraten und die atypischen Positionen, die sie noch nicht im Realleben erleben konnten, probieren [...]“ (s. Kotrba/Lacina 2007, 37).

In der vorletzten Zeile der Tabelle des Verzeichnisses wird die Gewährung des Raums angegeben – im klassischen Unterricht wird kein Raum den Schülern gegeben, wohingegen die aktivierenden und kombinierten Unterrichtsformen den Raum gewähren. Als letzter Punkt der Tabelle erwähnt man die Systematisierung und übersichtlichen Einschreibung, den der klassische Unterricht bietet. Für einige Schüler ist Systematisierung wichtig, für andere Schüler ist es nicht nötig. In der Kommunikation geht es hauptsächlich um die praktische Anwendung der Informationen. Wie Sitná erwähnt, gibt es unterschiedliche Theorien der Lerntypen, in ihrem Buch kann man unter anderem die Informationen über die vier Typen erfahren. Es geht um die sogenannten „Aktivisten, reflektive Typen, Theoretiker und Pragmatiker“. Was die Systematisierung betrifft, nutzen sie am besten die Theoretiker, die auch als wissenschaftliche Typen bezeichnet werden. Die Aktivisten lernen am wenigsten mit Hilfe der Systematisierung, da sie zum Lernen Kreativität, wie z.B. Rollenspiele brauchen. (vgl. Sitná 2009: 36ff.).

Nach Korba/Lacina ist die beste Variante des Unterrichts die Kombination von beiden Einstellungen. Sie erwähnen, dass die Verwendung der aktivierenden Methoden in allen Phasen der Unterrichtsstunde möglich ist, außer bei der Zusammenfassung des Unterrichtstoffes. Hier sollte der Lehrer die Zusammenfassung selbst durchführen, damit die Schüler komplette Informationen erhalten. Die aktivierenden Methoden sollten den Unterricht verbessern und attraktiver machen (vgl. Kotrba/Lacina 2007: 27 f.).

Ich stimme nicht zu, dass der Lehrer die Zusammenfassung des Unterrichtstoffes selbst durchführen sollte. Im Gegenteil sollten die Schüler dieses in der Kooperation untereinander und mit dem Lehrer zusammen durchführen. Es kann den Lernenden begreifen

helfen, was sie alles im Unterricht gemacht und gelernt haben. Eine solche Zusammenfassung sollte in jeder Unterrichtsstunde stattfinden.

3.3 Lernfaktoren

Es gibt mehrere Lernerfaktoren, die den Unterrichtsprozess beeinflussen. Ballweg und kol. erwähnen folgende Lernerfaktoren: Alter der Lernenden, Ängste, die Einstellung zur Zielsprache und Zielkultur, Motivation, Sprachlerneignung und Lernstil. Heutzutage spricht man über Lernerorientierung im FSU. Es geht um das Kennen der individuellen Merkmale der Lernenden, damit der Unterricht für die Schüler passend vorbereitet werden kann (vgl. Ballweg und kol. 2013: 44).

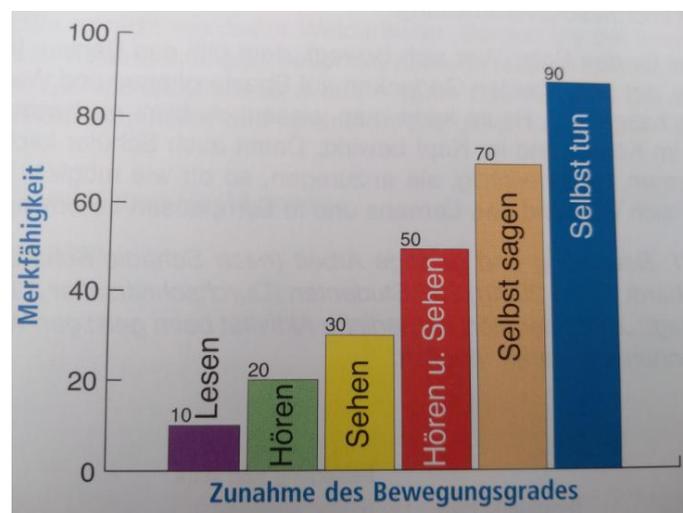


Diagramm Nr. 1 - Effektivität des Lernprozesses (s. Oppolzer 2004: 10)

Im Buch ‚Bewegte Schüler lernen leichter‘ wird die positive Wirkung der Bewegung im Unterricht ausführlich mit praktischen Beispielen beschrieben. Es wird erwähnt, dass viele Lehrer denken, dass nur die Schülerdisziplin den ergebnisreicheren Unterricht bestimmt, wohingegen das beste Lernen erreicht wird, wenn mehrere Sinne aktiviert werden (vgl. Oppolzer 2004: 10). Diese Theorie wird im folgenden Diagramm gespiegelt.

Im Diagramm wird die Effektivität des Lernprozesses im Bezug auf die einzelnen Sinne dargestellt. Je mehr Sinne eingegliedert werden, desto effektiver kann der Lernprozess ablaufen. „Ein Unterricht ist dann besonders effektiv, wenn der Schüler nicht nur liest oder zuhört, sondern selbst aktiv wird, wenn der Schüler sich im Unterricht bewegen kann, wenn ein Lernstoff in Gruppen erarbeitet wird, wenn Diskussionen, Rollenspiele, Pantomime, szenische Sequenzen in den Unterricht integriert werden“ (s. Oppolzer, 2004: 11).

Mit Sinnen wird auch der Lerntyp verbunden. Unter Menschen und Schüler gibt es unterschiedliche Lerntypen, die durch unterschiedliche Sinne die Information am besten wahrnehmen und verarbeiten. Wenn der Schüler weiß, welcher Lerntyp er ist, desto besser kann er sich auf den Unterricht vorbereiten. Das gleiche gilt auch für den Lehrer. Wenn der Lehrer weiß, welche Lerntypen seine Schüler sind, kann er den Unterricht effektiver gestalten. Im Buch *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* werden die Grundlerntypen vorgestellt. Es handelt sich um folgende Arten: auditiv, visuell, kommunikativ, motorisch-kinästhetisch. Auditive Lerntypen bearbeiten wirksam die Informationen, die sie hören. Die visuellen Lerntypen reagieren am sensibelsten auf Bildanregungen. Der kommunikative Lerntyp lernt am besten mit Hilfe der Kommunikation und Diskussion mit anderen Menschen und Mitschülern. Der motorisch-kinesthetischer Lerntyp behält den Lernstoff mit Hilfe von Bewegung, Handlungen im Kopf. Jedes menschliche Geschöpf ist individuell und auch der Lerntyp jedes Schülers ist einzigartig. Jeder Schüler hat eine bestimmte Kombination von Lerntypen, in denen eine Art überwiegt (vgl. Ballweg und kol. 2013: 55ff.).

Außer den Lerntypen gibt es die Theorie von den multiplen Intelligenzen, die von dem amerikanischen Professor H. Gardner entwickelt wurde. Es geht hier darum, dass die IQ-Teste nicht ideal sind. Z.B. spielt jemand in einem Sinfonieorchester, jemand anders schreibt Gedichte. Beide besitzen ein hohes Niveau in unterschiedlichen Fachgebieten und sind sehr intelligent. Das Problem unserer Gesellschaft besteht also in der Art und Weise, mit der der Menschliche Intellekt angesehen wird (vgl. Gardner 2018: 36f.).

Ahren/Oomen-Welke erwähnen sieben Formen der Intelligenz – es geht um: intrapersonale, interpersonale, logisch-mathematische, sprachliche, musikalische, räumliche und kinästhetisch-körperliche Intelligenz. In Bezug auf die Lerntypen ist es nach Ahren/Oomen-Welke bewiesen, dass sich diese Theorien überschneiden. Die Kenntnisse über Lerntypen und multiple Intelligenzen ermöglichen die wirksame Realisierung des Unterrichts. (vgl. Ahren/Oomen-Welke 2017, 464). Gardner beschreibt folgende Formen der Intelligenz: sprachliche, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, kinästhetisch-körperliche und personale (vgl. Garder 2018: 6f.).

Puchta/Krenn/Rinvoluceri geben Beispiele für den (Fremd)sprachenunterricht. Nach diesem schätzen die Sprachlehrer am meisten die Schüler, die eine höhere sprachliche Intelligenz aufweisen – es geht darum, dass sehr oft im Unterricht nur die sprachliche Intelligenz angesprochen wird. Die Schüler, die in anderen ihre Fächern Stärken haben, werden inaktiver und demotiviert. Aus diesem Grund ist es wichtig, so viele Intelligenzbereiche wie möglich anzusprechen. Puchta/Krenn/Rinvoluceri erwähnen ein

Beispiel für den Unterricht: Die Schüler sollten die Bedeutung und Funktion der Zeichensetzung verstehen. Sie wurden in Gruppen eingeteilt und sie sollten sich anhand akustischer Signale für Satzzeichen zusammenfinden. Danach lies ein Schüler einen Text, die anderen haben zugehört und die Satzzeichen z.B. mit Klopfen oder Klatschen ersetzt. Dadurch wurden die musikalische, körperliche und interpersonale Intelligenz angesprochen (vgl. Puchta/Krenn/Rinvoluceri 2009: 18f.).

3.4 Schülermotivation

Das Thema der Motivation ist selbst sehr ausführlich und es wird mit verschiedenen Fächern verbunden. Dieser Teil bietet nur einen kleinen Einblick in die Problematik der Motivation.

Motivation spielt in unserem Leben eine bedeutsame Rolle. Unser Leben wird durch unsere Motive bestimmt. Eine große Funktion hat der Anreiz bei dem Lernprozess. Die Bedeutung des Gelernten wird oft von den Schülern nicht erkannt. Dabei brauchen sie die Hilfe des Lehrers.

Der Begriff Motivation ist im Bereich der Psychologie verankert. Plháková beschreibt Motivation in ihrem Lehrbuch folgendermaßen: „ein Komplex aller intra-psychischer dynamischer Kräfte also Motive, die meistens aktivieren und organisieren Verhalten und auch Erleben mit dem Ziel die existierende, nicht befriedigende Situation zu ändern oder etwas positives zu erreichen“ (s. Plháková 2003: 319).

Nach Mareš „die Motivation unterschiedliche Intensität, die sich noch dazu mit der Zeit verändert hat. Motivation kann beeinflusst, geändert werden, und sowohl mit der Mühe des Einzelwesens, als auch mit den Bemühungen der Menschen um ihn herum, den Lehrer eingeschlossen“ (s. Mareš 2013: 252).

Nach Petty ist die Weckung des Interesses für die Pädagogen keine einfache, sondern sehr bedeutsame Aufgabe. Ohne den Schüleranreiz für das Fach wird der Unterricht nicht wirksam. Warum lernen die Menschen überhaupt? Es gibt unterschiedliche Gründe: die Kenntnisse sind praktisch; für den zukünftigen Beruf; für die Anerkennung der Umgebung; Angst vor unangenehmer Konsequenz (schlechte Note), Wissbegier, Vergnügen; Erfolg erhöht Selbstbewusstsein (vgl. Petty 1996: 40ff.).

Nicht nur der Lehrer, sondern auch die Bedingungen für den Lernprozess werden bei dem Lernprozess deutlich. Den Zusammenhang zwischen Sprachenpolitik und persönlicher Motivation erklärt Professor Krumm von der Universität Wien als einerseits existierende äußere Bedingungen, die das Fremdsprachenlernen ermöglicht, andererseits die innerliche Motivation jedes Menschen. Beide Seiten einigen sich entweder in der Kommunikation und Vereinigung oder in der Verständnislosigkeit (vgl. URL3).

Lernunlust – Ursachen, Vermeidung

Gegen den Zustand der Lustlosigkeit bei den Schülern wird an den Schulen gekämpft. Nach Mareš werden folgende Ursachen bei Lernunlust erwähnt. Es handelt sich um das Fach selbst, einige Fächer werden von Schülern als interessanter, einige andere als unnötig bewertet. Auch die Persönlichkeit und Unterrichtslust des Lehrers spielen eine wichtige Rolle. Von dem selbst unmotivierten Pädagogen kann keine Energie zur Schülermitarbeit weitergegeben werden. Als weitere Beispiele kann man das Klima der Schulklasse, die Ausstattung des Klassenraums erwähnen (vgl. Mareš 2013: 282). Aus den oben genannten Ursachen, warum die Schüler lernen und unter welchen Bedingungen die Lernunlust gesteigert werden kann, ist bewiesen, dass viele Sachen vom Lehrer selbst beeinflusst werden können.

3.4.1 Lehrer-Schüler Beziehung

Aus den angeführten Beispielen kann abgeleitet werden, dass die Motivation der Schüler kann gerade vom Lehrer beeinflusst werden kann, ob im negativen, oder auch im positiven Sinne. Der Lehrer sollte über den Unterrichtsverlauf nachdenken und mit Rücksicht auf seine Schüler die Stunde vorbereiten. Schiffler behauptet, dass vor allem im Anfangsunterricht die soziale Interaktion mit den Schülern sehr wichtig ist (vgl. Schiffler 2012: 17). „Trotz aller Medien, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bleibt der Lehrer für den Schüler der ausschlaggebende Repräsentant der Fremdsprache und beeinflusst insofern dessen Haltung gegenüber der Fremdsprache“ (s. Schiffler 2012: 17).

Der Lehrer tritt nicht im Unterricht alleine auf. Als intervenierte Variable befinden sich die Schüler in Lehreraktivitäten und seiner Kommunikation. Der Lehrer sollte den aktuellen Zustand seiner Schüler berücksichtigen. Dazu kann der Lehrer die Grundmethoden des Kennenlernens der Lernenden ausnutzen – es handelt sich um die Beobachtung, wann der Lehrer systematisch und langfristig die verbalen und nonverbalen Äußerungen, das Schülerverhalten in den Stunden, in der Pause, außerhalb der Schule oder in Konfliktsituationen beobachtet. Weiter bietet sich für die Lehrkraft auch ein Gespräch an, wann der Lehrer zusammen mit den Beobachtungsergebnissen die Ursachen des Schülerverhaltens. Er sollte auch ihre Hobbys, ihr Umfeld kennen. Eine weitere Möglichkeit ist die Diagnostik der Schülerleistung und Prozesse – diese Analyse zeugt von Schülerkenntnissen und Fertigkeiten. Die mangelhaften Leistungen führen zum Schüler-Lehrer Gespräch und diese Zusammenarbeit kann zur Verbesserung anregen. Nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer können Fehler machen – und zwar handelt es sich um

die schlechte soziale Wahrnehmung des Schülers. Es können die negativen Eigenschaften den Schülern zugeschrieben werden. Dies kann zu einer schlechten Beziehung zwischen dem Lehrer und seinem Schüler führen (vgl. Mešková 2012: 87ff.). Das alles sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass der Lehrer seine Schüler gut kennen und sie am besten motivieren sollte.

Der Lehrer kann die Schülermotivation, wie schon erwähnt wurde, beeinflussen. Dazu dienen dem Lehrer oft Strafen und Belohnungen. Die Lehrkräfte nutzen leider zu oft die Strafen aus, ohne dass die Schüler vom Lehrer gelobt werden (vgl. Mareš 213: 289).

Motivation von der Lehrerseite

Sitná erwähnt die Möglichkeiten, was der Lehrer für die höhere Motivation der Schüler tun sollte.

- „Der Lehrer sollte sein Interesse und Begeisterung für die Problematik seines Faches zeigen
- Der Lehrer sollte die Merkwürdigkeiten vor den Faktenvorlesung bevorzugen
- Der Lehrer sollte immer den Zusammenhang mit dem gelehrten und dem Realleben erwähnen, konkrete Gegenstände bringen, Videos projizieren, Exkursionen organisieren, mit Spezialisten sich treffen
- Der Lehrer sollte die Schüler zur Kreativität, Aktivität und Selbstpräsentation führen
- Der Lehrer sollte oft die Schüleraktivitäten ändern, neue und überraschende Tätigkeiten eingliedern
- Lehrer sollte die Gruppenarbeiten, Wettbewerbe, Forschungsuntersuchungen benutzen
- Lehrer sollte das Lehren der Schülerlebensweise annähern
- Lehrer sollte seinem Fach das Menschausmaß zugeben (Natürlichkeit des Lernens)“ (s. Sitná 2009: 24).

3.4.2 Schulklima

Die Schüler besuchen ihre Schule jeden Tag, sie werden nach dem Alter eingeteilt, denn der Unterricht spielt sich im Kollektiv der Klasse ab. Nach Mareš ist die Klasse eine kleine soziale Gruppe. Die Klasse wird nach bestimmten äußerlichen und formalen Kriterien gebildet, deswegen handelt es sich um eine sekundäre Gruppe. Der Zustand einer Klasse unbeständig. Die Schüler werden geteilt, einige Schüler gehen an andere Schule, einige neue

kommen. Die Gruppe ist heterogen – es befinden sich beide Geschlechter in unterschiedlicher Relation, die Lernenden haben unterschiedliche Studienergebnisse, allerlei Hobbys, unterschiedliche sozio-kulturelle Herkunft, Gesundheitszustand, Fähigkeiten, Motivation... (vgl. Mareš 2013: 575ff.). Das Klima hängt mit der Beziehung des Lehrers mit seinen Schülern zusammen. In der Fachliteratur werden drei zusammenhängende Termini erwähnt. Nach Mareš handelt es sich um Klassenumgebung, Klassenatmosphäre und Klassenklima.

Klassenumgebung

Dieser Begriff hat einen breiten Wirkungsbereich und schließt vor allem objektiv feststellbare Aspekte ein. Man kann folgende Aspekte nennen: architektonische (Klassenraum und seine Größe, Ausstattung, Möbelplatzierung, ...), hygienische (Beleuchtung, Sauberkeit, Lüftung...), technische (Beleuchtungsmöglichkeiten, Beschallungsmöglichkeiten, Ausstattung mit Computern, Smartboard, Beamer...), ergonomische (passende Form der Möbel, Anordnung von Arbeitsplätzen...), akustische (Lärm- und Geräuschniveau, Abprall des Klangs...), ästhetische (Wandfarben, Dekoration). (vgl. Mareš 2013: 588ff.).

Klassenatmosphäre

Die Klassenatmosphäre ist eine kurzfristige Erscheinung, die sich im Verlauf eines Tages oft ändern kann. Zum Beispiel handelt es sich um den Zustand vor einem Test oder eine festliche Atmosphäre bei der Verteilung der Zeugnisse.

Klassenklima

Nach Průcha bedeutet dieser Termin: „Klassenklima ist eine sozialpsychologische Variable, die eine langfristige sozialeemotionale Stimmung vorstellt, verallgemeinerte Einstellungen und Beziehungen, emotionale Antworten der Schüler einer Klasse auf Klassenereignisse (einschließlich pädagogischer Wirkung der Pädagogen). Es gibt ein aktuelles Klima (faktisch existierend) und ein bevorzugtes, das die Schüler und Lehrer wünschen“ (s. Průcha 2003: 100).

Mareš erwähnt die Akteure, die das Klassenklima bilden. Es sind Schüler wie Einzelpersonen, Schülergruppen, Fachlehrer und Klassenlehrer (vgl. Mareš 2013, 592 in Mareš, Lašek 1990).

Die Merkmale, die das Klassenklima beeinflussen, erwähnt Mareš folgend: „Das, wie sich die Schüler und der Lehrer in gegebener Klasse fühlen, wie das Klima durchleben; Schülermotivation zum Lernen und Lehrermotivation in gegebener Klasse zu unterrichten; Erziehungs- und Bildungsergebnisse der Schüler (kognitive, affektive, behaviorale) und auch

die Ergebnisse der Lehrerbemühung; Schülerverhalten in der Stunden und außer Stunden, bzw. Vorkommen der disziplinarischen Probleme“ (s. Mareš 2013: 593).

Das Schulklima zusammen mit der Klassenumgebung, der Klassenatmosphäre und das Klassenklima spielen in der Schülermotivation eine bedeutsame Rolle. Z.B. Klassenräume sollten mit motivierenden Bildern, Postern, die am besten selbst von den Schülern hergestellt wurden, geschmückt sein. Das bietet einerseits einen motivierenden, andererseits auch einen dekorativen Zweck. In Klassenräumen verbringen die Lernenden jeden Tag ganz viele Stunden, deswegen sollten sie sich hier am wohlsten fühlen. Denn nicht nur der Klassenraum, sondern auch das ganze Schulgebäude sollte den Schülern ein Sicherheitsgefühl geben. Ohne das Sicherheitsgefühl können die weiteren menschlichen Bedürfnisse nicht erfüllt werden.

3.4.3 Motivation und Emotionen

Marečková beschreibt den Begriff ‚Emotionen im Unterricht‘ folgend: Das Ziel des Unterrichts sollte die harmonisch entwickelte Persönlichkeit sein. Dazu sollte der Unterricht zwei Komponenten enthalten. Es handelt sich um die vernünftige Komponente, in der die kognitive Seite der Schülerpersönlichkeit eingeschlossen ist, und die emotionale Komponente, in der die emotionale Seite der Schülerpersönlichkeit berücksichtigt wird. Die Emotionen sind allgegenwärtig. Mit Emotionen hängen unterschiedliche pädagogische Erscheinungen zusammen. Die wichtigsten werden im sogenannten „Herbarts Dreieck“ abgebildet (vgl. Janíková und kol. 2011: 86f.). Der emotionale Bestandteil des Unterrichts hat vier Funktionen. Es handelt sich um die Motivations-, Sozial-, Humanistische- und Individuierendefunktion. Die Motivationsfunktion enthält unterschiedliche Arten von Emotionen – wie aktivierende (Freude von Lernen, Angst, Zorn), deaktivierende (Gefühl der Unsicherheit, Langeweile, Hoffnungslosigkeit), instrintische (Freude von Lernen, Langeweile von Lernen), exzentrische (Erwartung des guten Ergebnisses, Angst vor Misserfolg). Der positive Einfluss wird mit aktivierenden instrintischen Emotionen untergestützt (vgl. Janíková und kol. 2011: 92f.).

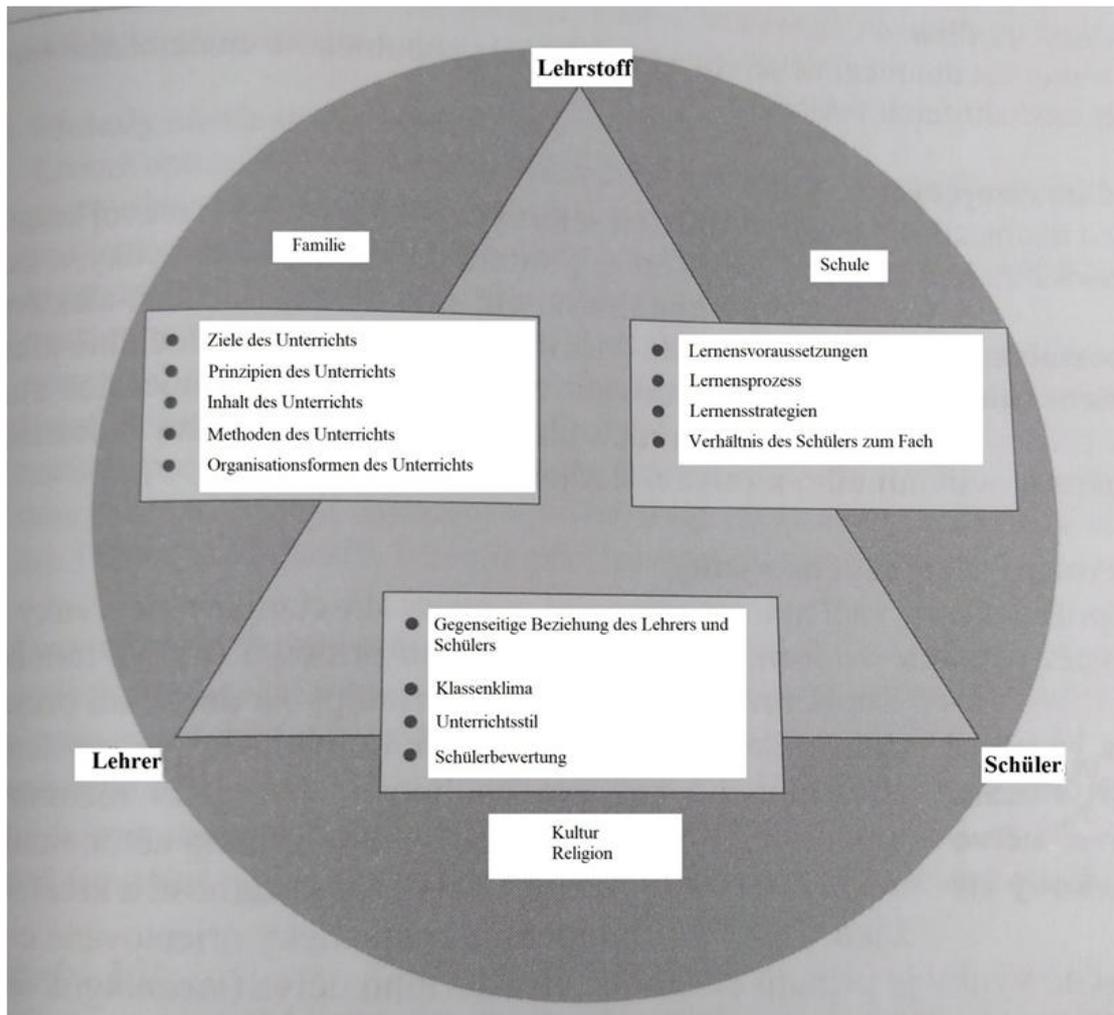


Bild Nr. 1 - Herbart's Dreieck (bearbeitet: s. Skalková 1999 in Janiková und kol. 2011: 87)

Anhand vorliegender Abbildung kann man feststellen, dass der Unterrichtsprozess im Zusammenhang mit Emotionen von vielen Aspekten beeinflusst wird. Mareš beschäftigt sich ausführlich mit dem Thema. Es ist wichtig zu betonen, dass die negativen und positiven Emotionen auf den Unterrichtsprozess wirken. Negative Emotionen beeinflussen und komplizieren den Unterrichtsprozess. Im Gegenteil dazu gilt, dass „die positiven Emotionen die Aufmerksamkeit des Einzelwesens erweitern, das Aktionsrepertoire des Denkens verbreiten, die parallele Verarbeitung der Informationen steigern [...], das Gefühl des angenehmen Zustandes die Merkfähigkeit erleichtert [...],“ (s. Mareš 2013: 77f.).

4 Einleitung des praktischen Teils

Der praktische Teil der Arbeit wird in drei (Nr. 5, 6, 7) Kapiteln geteilt. Im fünften Kapitel wird die Umfrage, die mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt wurde, vorgestellt. Im Mai 2019 habe ich meine Freunde, die als Lehrer tätig sind, angesprochen. Es gab damit keine Probleme, die Lehrer haben die Fragebogen selbst unter die Schüler verteilt. Es hat sich um drei Grundschulen in der Königgrätzer Region gehandelt. Insgesamt wurden 163 ausgefüllte Fragebögen gesammelt. Es handelte sich um 10 Fragen zu den Themen Motivation zum Deutschlernen, Sozialformen, Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachen, die den Grundschülern gestellt wurden. Einige Fragen wurden halboffen, andere offen gelassen. Die offenen Fragen wurden nach der Bedeutung sortiert. Die Ergebnisse wurden zusammengerechnet und in Form von Diagrammen verzeichnet. Unter jedem Diagramm wurde ein Kommentar geschrieben. Das Ziel der Umfrage war, die Motivation zum Deutschlernen und den Deutschunterricht an den tschechischen Grundschulen näher anzusehen. Es wurden 4 Hypothesen aufgestellt:

1. Die Schüler mögen Deutsch nicht.
2. Die Schüler mögen Grammatik nicht.
3. Die Schüler arbeiten am liebsten in Gruppen.
4. Die Schüler werden vom Lehrer zum Deutschlernen motiviert.

Die Fragebögen für die Schüler waren auf Tschechisch, für den Zweck der Diplomarbeit wurde alles ins Deutsch übersetzt. Den tschechischen Fragebogen kann man im Anhang ansehen zusammen mit ein paar von den Schülern ausgefüllten Vordrucken.

Im sechsten Kapitel wird der Umfrage mit Grundschullehrern gewidmet sein. Dazu wird ein Fragebogen mit 10 offenen Fragen benutzt. Das Thema der Umfrage widmet sich den aktiven Methoden des Deutschunterrichts, der Zufriedenheit mit der Schulausstattung, Praxis usw. Die Fragebögen wurden auf Tschechisch ausgefüllt, anschließend wurden die Antworten resümiert und ins Deutsch übersetzt.

Das siebte Kapitel bietet aufgrund der Informationen der vorangehenden Teile neun Aktivitäten, die aktives Lernen unterstützen. Bei der Auswahl und dem Ausdenken der Tätigkeiten wurde das Kriterium der Zielgruppe berücksichtigt - Sprachniveau A1. Jede Aktivität wird eine methodische Tabelle eingeteilt, in der der Lehrer sofort die Grundinformation über methodische Aspekte wie Ziel, Zeit, Medien, Schülerzahl, Sozialform

erfährt. Das hilft besonders bei der Auswahl der Aktivitäten. Der Verlauf jeder Aktivität wird unten der Tabelle detailliert beschrieben. Zu einigen Aktivitäten werden auch Zusatzmaterialien hinzugefügt. Diese werden in den Anhang des praktischen Teils eingeordnet. Die Themen der Übungen entsprechen den Grundthemen für Niveau A1 – Wohnen, Tiere, Familie, Körper, Hinweise, Kochen, Bekleidung, Landeskunde der deutschsprachigen Länder.

Das Hauptziel jeder Aktivität ist die Aktivierung möglichst aller Schüler. Frontalunterricht wird in den beigefügten Aktivitäten vermieden, denn Frontalunterricht unterstützt die Passivität von Schülern. Es werden also Kreis, Paararbeit und Gruppenarbeit zur Unterstützung der Kooperation, bevorzugt - das entspricht den heutigen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht. Es wird auch ein Lied integriert und die Aktivitäten, bei denen man mit Emotionen oder Kreativität arbeitet. Einige der Übungen wurden praktisch an der Grundschule, wo ich unterrichtet habe, mehrmals ausprobiert. Aus den gesammelten Erfahrungen könnte die Gestaltung der Übungen überarbeitet und die Mängel beseitigt werden.

Der Praktische Teil soll die Situation des Deutschunterrichts an den tschechischen Grundschulen näher erläutern und die aktivierende Übungen den Lehrern anbieten.

5 Umfrage: Motivation zum Deutschunterricht an den tschechischen Grundschulen

Hypothesen der Umfrage

1. Die Schüler mögen Deutsch nicht.
2. Die Schüler mögen Grammatik nicht.
3. Die Schüler arbeiten am liebsten in Gruppen.
4. Die Schüler werden vom Lehrer zum Deutschlernen motiviert.

5.1 1. Frage:

Hattest du die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache zu wählen – in diesem Fall die Deutsche Sprache?

→Ja – Was hat deine Auswahl beeinflusst?

- Familie
- Kenntnisse der Sprache aus vorherigen Schulen
- Schwierigkeit der Sprache
- Möglichkeit der Nutzung in zukünftigem Beruf
- Lehrer/in, der/die das Fach unterrichtet

→Nein

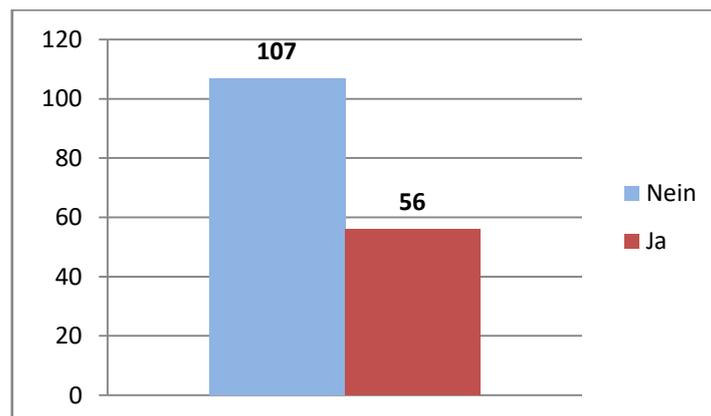


Diagramm Nr. 2 - Wahlmöglichkeit der zweiten Fremdsprache

Ob die Schüler die Auswahl haben, hängt oft von der Schule ab. Man konnte aus den Ergebnissen ablesen, dass die Schüler, die die Deutsche Sprache selbst auswählen konnten, mehrmals erwähnt haben, dass sie die Deutsche Sprache mögen.

Aus dem Diagramm kann man herauslesen, dass in unserem Fall mehrere Schüler keine Auswahl hatten. Konkret prozentuell aus der Gesamtzahl 163 aller Befragten haben 66% mit Nein gestimmt und 34% mit Ja. Über die Ursachen der begrenzten Auswahl der zweiten Fremdsprache kann man Vermutungen anstellen. Es kann sich um zu wenige Deutschlehrer oder nicht genügend Lehrer allgemein handeln. Die Unmöglichkeit der Auswahl kann zur Unlust zum Deutschlernen bei den Schülern führen. Die Motivation wird nicht unterstützt, wenn man etwas machen muss. In diesem Fall wurde also die Hypothese „die Schüler mögen Deutsch nicht“ bestätigt. Die Zahl der Schüler, die Deutsch mögen ist nicht ganz vernachlässigbar.

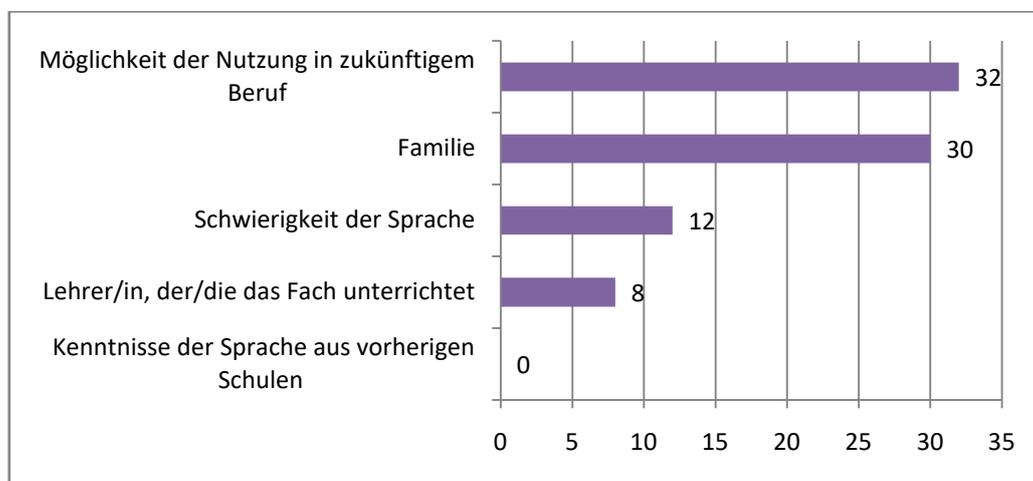


Diagramm Nr. 3 - Einfluss auf die Auswahl

Die Statistik gibt Auskunft über die Ursachen der Auswahl, wenn die Schüler die Möglichkeit der Auswahl hatten. Aus dem Diagramm geht hervor, dass den größten Einfluss die Antwort „die Möglichkeit der Nutzung in zukünftigem Beruf“ hatte – sie wurde von 32 Befragten markiert. Dem Schaubild ist zu entnehmen, dass die Familie keine wesentlich geringere Rolle im Schülerleben spielt, die Antwort „Familie“ haben 30 der Befragten markiert. Die ersten zwei Antworten gehören meiner Meinung nach zusammen. Die Familie beeinflusst die Entscheidung der Schüler und kann auch die Wichtigkeit für die Zukunft den Kindern erklären. Die Möglichkeit „Schwierigkeit der Sprache“ kann die vereinzelt Fälle der Schüler aufzeigen, die Deutsch für nicht so schwierig halten. Aus der Grafik kann man auch entnehmen, dass der Deutschlehrer in diesem Fall keine große Rolle bei der Auswahl spielte. Kurz gesagt, sollte man der Gesellschaft zeigen, dass Deutsch ein großes Potenzial in unserem Land hat.

5.2 2. Frage:

Gehört die deutsche Sprache zu deinen Lieblingsfächern?

→ Ja – Warum?

→ Nein – Warum?

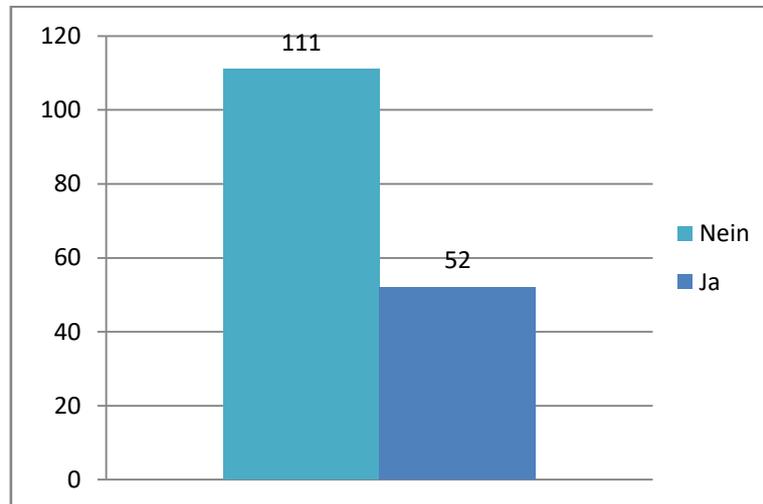


Diagramm Nr. 4 - Deutsch als Lieblingsfach

Für die Darstellung der Auswertung der Frage wurde links die Form des Säulendiagramms. Die Antwort ‚nein‘ haben 111 markiert, was 68% entspricht. Die Ursachen, warum die Schüler die deutsche Sprache mögen oder nicht, sollten die Schüler selbst beschreiben. Die Antworten wurden sortiert und in 5 typisierte Aussagen eingeordnet. Es ist auch interessant zu erwähnen, dass an einer Schule die Schülerzahl, die Deutsch mögen, markanter war. Es gab auch mehr Antworten, dass der Lehrer gut ist und der Deutschunterricht praktisch orientiert ist. In diesem Fall kann man sehen, welche wichtige und motivierende Rolle der Lehrer im Unterricht spielt.

Die Diagramme Nummer 5 und 6 geben Auskunft über die einzelnen Aussagen der Schüler.

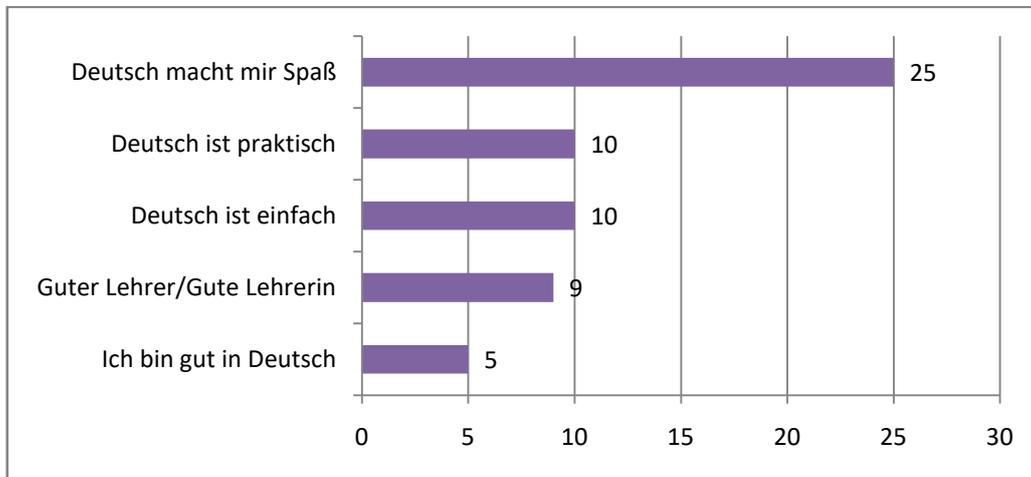


Diagramm Nr. 5 - Ursachen der Beliebtheit*

Diagramm Nummer 5 gibt die Auskunft über die positiven Antworten, wenn die Schüler Deutsch mögen. Die meisten - 25 Befragte - erwähnen, dass ihnen Deutsch einfach Spaß macht. Die anderen Befragten haben erwähnt, dass Deutsch einen praktischen Nutzen hat, die deutsche Sprache ist einfach, der Lehrer ist hervorragend oder sie sind gut in Deutsch. Im Vergleich zu den negativen Aussagen ist die Zahl der positiven Aussagen geringer.

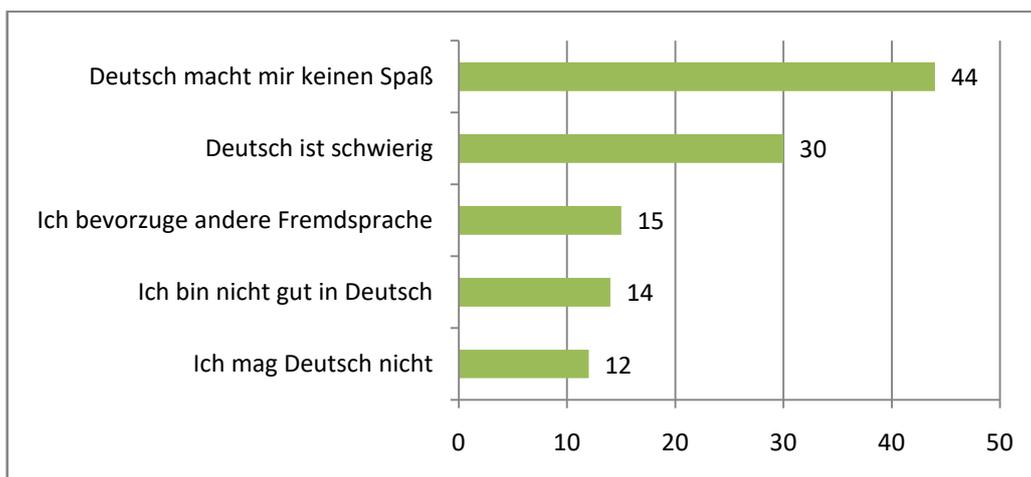


Diagramm Nr. 6 - Ursachen der Unbeliebtheit*

Der Säulendiagramm Nummer 6 stellt die negativen Antworten vor. Die markanteste Zahl sieht man bei der Antwort „Die Deutsche Sprache macht mir keinen Spaß“, wobei diese

Antwort 44 Befragte genannt haben. Für 30 Befragte scheint Deutsch schwierig zu sein. Viele Schüler haben auch erwähnt, dass sie Englisch(bzw. andere Sprachen) mehr mögen.

Vergleich beider Diagramme: „Deutsch macht mir kein Spaß“ erwähnten 19 Schüler mehr als „Deutsch macht mir Spaß“. Die Ursachen können z.B. im Unterrichtstil des Lehrers liegen, die Methoden des Lehrers sind nicht motivierend, können langweilig sein.

„Deutsch ist schwierig“ nannten etwa um 20 Schüler mehr als „Deutsch ist einfach“. Diese Aussage beweist leider ei in der tschechischen Gesellschaft tief verwurzeltes Vorurteil, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist. Was eigentlich nicht die Wahrheit ist, denn jede Fremdsprache hat bestimmte Schwierigkeiten an sich und Deutsch hat das Tschechische viel beeinflusst, deswegen klingen z. B. viele Redewendungen gleich oder ähnlich. Tschechisch hat auch viele Wörter, die aus der deutschen Sprache stammen. Die Frage Nummer 10 widmet sich detaillierter diesem Stereotyp. In diesem Fall halten nur 10 Schüler Deutsch für praktisch. Es erwähnten 15 Schüler, dass sie eine andere Sprache bevorzugen. Es handelte sich vor allem um Englisch. Die Schüler denken oft, dass Englisch als Weltsprache ausreicht, sie können Englisch überall benutzen. Teilweise ist es wahr, andererseits sind nicht alle Menschen fähig oder gewillt in einer anderen Sprache als in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. „Ich bin gut in Deutsch“, deswegen mag ich die Sprache, erwähnten nur 5 Schüler im Gegensatz zur Antwort „Ich bin nicht gut in Deutsch“, die insgesamt 14 Lernende nannten. In diesem Fall kann man sehen, wie schlechte Schülerleistungen in konkreten Fächern die Motivation zum Fach vernichten können. Insgesamt 12 Schüler nannten für die Unbeliebtheit des Deutschen den Grund „Ich mag Deutsch nicht“- aus welchen Ursachen, wurde nicht geschrieben.

*Einige Schüler haben keinen Grund erwähnt und einige mehr als einen.

5.3 3. Frage:

Bereiten dich die Stunden auf die praktische Nutzung der Sprache im realen Leben vor?

Ja → Was hilft dir am meisten?

- Konversation mit dem Lehrer oder mit den Mitschülern
- Deutsche Filme anzuschauen/ Deutsche Lieder zu hören
- mehr Wortschatz kennen
- Fähigkeit der Nutzung der Grammatik
- Aktivitäten/Spiele, die zur Übung der realen Situationen führen
- Andere

Nein → Was würde dir helfen?

- Konversation mit dem Lehrer oder mit den Mitschülern
- Deutsche Filme anzuschauen/ Deutsche Lieder zu hören
- mehr Wortschatz kennen
- die Fähigkeit der Nutzung der Grammatik
- Aktivitäten/Spiele, die zur Übung der realen Situationen führen
- Andere

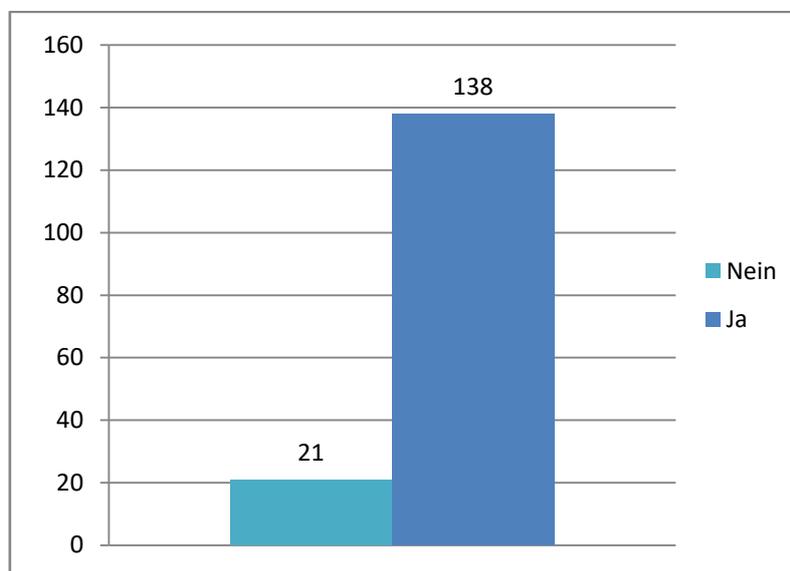


Diagramm Nr. 7 - Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache

Die 3. Frage bietet die Antworten, in der die Schüler sich entscheiden sollten, ob sie den Fremdsprachenunterricht als nützlich ansehen und für praktisch halten. Die Schüler

äußerten die Meinung, dass sie mindestens davon überzeugt sind, dass der Deutschunterricht die wichtigen Kenntnisse für ihre Zukunft bietet.

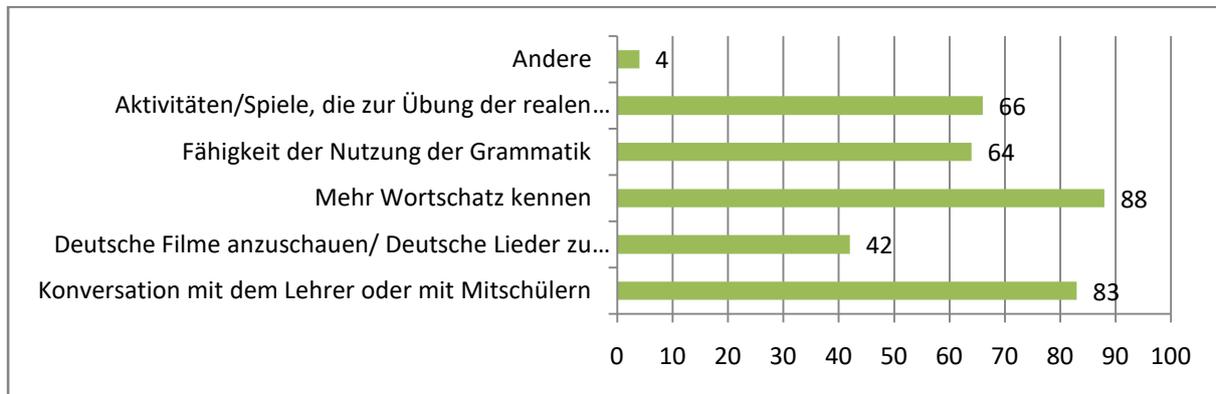


Diagramm Nr. 8 – Was hilft den Schülern bei der Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache.

In der Frage Nummer drei sollten die Lernenden mehr über den Stundenverlauf nachdenken. Es war keine einfache Frage. Die Vermutung war, dass der Mehrheit der Schüler es hilft Aktivitäten/Spiele im Unterricht einzuführen oder Lieder anzuhören. Die Realität war ein bisschen anders. Die Schüler haben an erster Stelle den größeren Wortschatz, erwähnt. Auf dem zweiten Platz war die Konversation, die eigentlich im Alltag am wichtigsten ist. Als eine andere Möglichkeit haben die Schüler Exkursionen genannt. Dies kann zwei Gründe haben. Entweder sie wollen wirklich etwas neues in Ausland lernen, oder sie wollen dem Unterricht nur ausweichen.

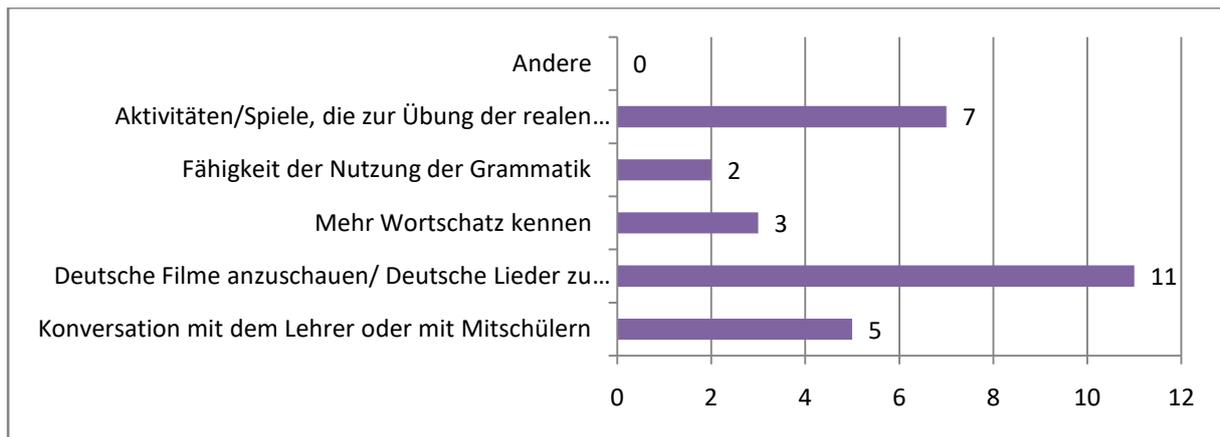


Diagramm Nr. 9 - Was würde den Schülern bei der Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache helfen.

Es gab eine minimale Anzahl an Schülern, die denken, dass sie die Stunden auf die praktische Nutzung der Sprache nicht vorbereiten. Die Ursachen dieser Antwort können in der Unbeliebtheit der deutschen Sprache allgemein oder im Unterrichtsstil des Lehrers liegen. Diese Schüler erwähnen, dass ihnen deutsche Filme oder deutsche Lieder weiter helfen würden.

5.4 4. Frage:

Was macht dir am meisten Spaß im Deutschunterricht?

- Grammatik
- Wenn wir etwa über die Eigentümlichkeiten der deutschsprachigen Ländern lernen
- Wenn wir deutsche Lieder zu hören
- Wenn ich nichts machen muss
- Texte schreiben
- Aktivitäten/Spiele
- Texte lesen
- Projekte

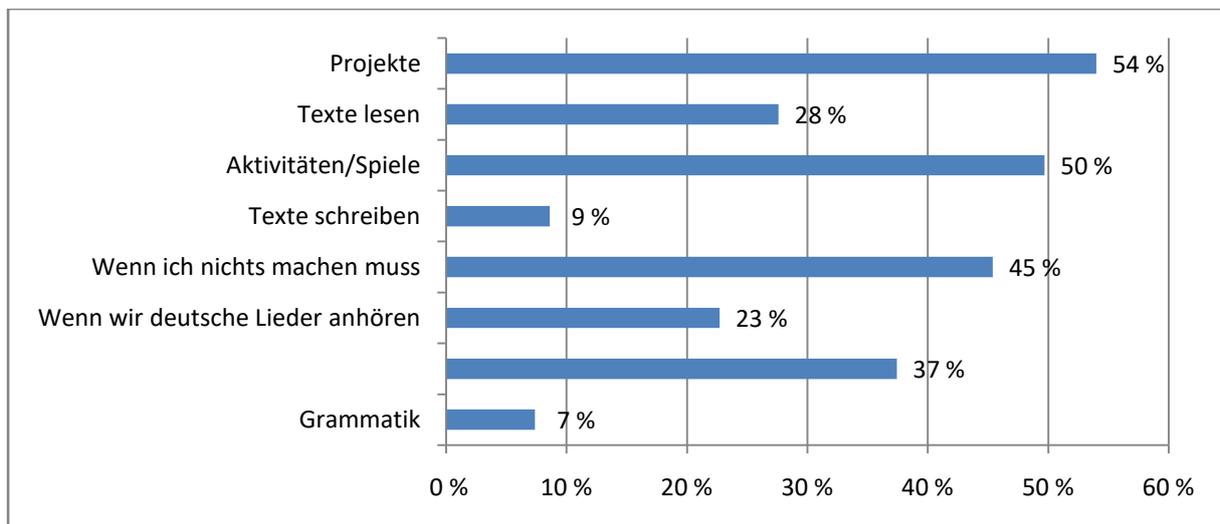


Diagramm Nr. 10 - Beliebtheit der Tätigkeiten im Deutschunterricht*

Diese Frage sollte aufzeigen, welche Arten der Tätigkeit die Schüler mögen. Jeder konnte mehr als eine Antwort markieren. Aus diesem Grund werden die Prozente erwähnt. Es wurde auch die provokative Antwortmöglichkeit „Wenn ich nichts machen muss“ angeboten.

Die meisten Lernenden kennzeichneten die Möglichkeit „Projekte“, „Aktivitäten/Spiele“ wurde am zweithäufigsten genannt zweite meist bezeichnete. Diese zwei Antworten sind nicht überraschend. Die Hypothese war, die Schüler mögen keine Grammatik – die Grafik liefert Informationen, die diese Hypothese bestätigen. Grammatik wurde nur von 7% aller Befragten genannt.

Unerwartet auf dem dritten Platz ist die Aussage „wenn ich nichts machen muss“, die zum Nachdenken führt. Warum sind die Schüler zufrieden, wenn sie nicht aktiv sein müssen? Eine Möglichkeit ist, dass die Schüler sehr oft ganz viel Zeit im Unterricht als Frontalunterricht, in dem sie nur sitzen, zuhören und passiv sind, verbringen, und sie daran gewöhnt sind. Wenn dann plötzlich ein Lehrer eine Aktivität vorbereiten und anwenden möchte, kann er mit Ablehnung rechnen. Die Schüler sollten sich aber bewusst machen, dass der Lernprozess eine Aktivität ist und wenn sie etwas lernen möchten, müssen sie selbst auch etwas dafür tun. Jede Schülergruppe ist anders und die Lehrkraft sollte feststellen, was bei jeder Gruppe am besten funktioniert. Selbstverständlich kann der Lehrer dazu den Fragenbogen benutzen. Als andere Variante bieten sich Gespräche – entweder mit der ganzen Klasse oder mit Einzelpersonen.

*Die Schüler konnten mehr als eine Möglichkeit ankreuzen.

5.5 5. Frage:

Welchen Typ der Zusammenarbeit magst du am liebsten?

- ich arbeite gern allein/e
- ich arbeite gern in Paaren
- ich arbeite gern in einer Gruppen (Dreiergruppe, Vierergruppe)

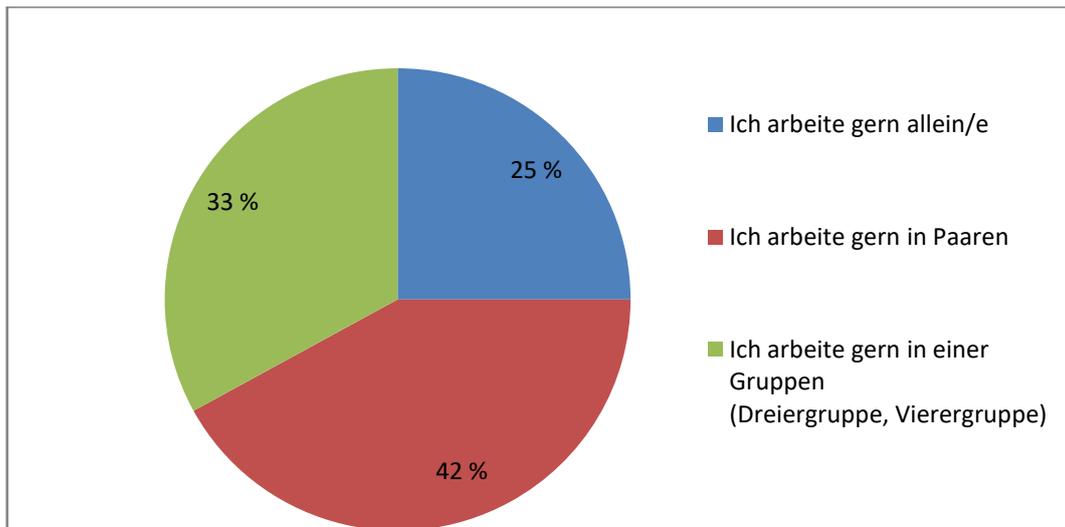


Diagramm Nr. 11 - Beliebtheit der Zusammenarbeit

Die fünfte Frage betrifft die Sozialformen. Die Zahlen sind mehr oder weniger ausgeglichen, trotzdem hat die Antwort „ich arbeite gern in Paaren“ gewonnen. Diese Antworten bestätigten die Theorie des aktiven Lernens, in dem sich die Paar- oder Gruppenarbeit als effektiver herausgestellt haben, weil sie die Kooperation, im Gegensatz zur Einzelarbeit, unterstützen. Für einige Schüler kann die Einzelarbeit sehr anspruchsvoll sein, in Paaren oder in der Gruppe können sich die Lernenden gegenseitig helfen.

Die Eingliederung der Gruppenarbeitsmethoden in den Unterricht unterstützt und hilft der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie z.B.: der Kompetenz zum Lernen, zur Problemlösung, zur Personalkompetenz und zur kommunikativen Kompetenz. Folgende Fähigkeiten der kommunikativen Kompetenz werden entwickelt: Fähigkeit die Gedanken verständlich zu formulieren, aktiv zuhören, Fragen stellen, eigene Meinungen zu verteidigen, argumentieren... Außerdem wird auch die Kooperation verstärkt, Beziehungen unter den Schülern werden aufgebaut und gepflegt – gute zwischenmenschliche Beziehungen kreieren eine positive Klassenatmosphäre, die den Unterrichtsprozess verstärkt (vgl. Sitná 2009, 50).

5.6 6. Frage:

Was motiviert dich zur aktiven Arbeit in der Deutschstunde?

- Noten
- Ich mich selbst
- Lehrer
- Familie
- Freunde
- Andere

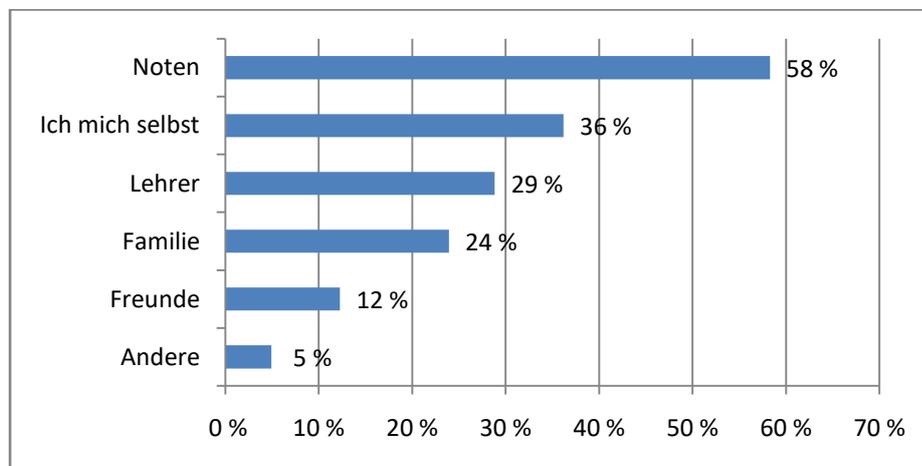


Diagramm Nr. 12 - Motivation zur aktiven Arbeit

Die Frage Nummer 6 widmet sich der Motivation zu der aktiven Arbeit im Deutschunterricht. Die Hypothese war, dass die größte motivierende Rolle der Lehrer und sein Unterricht spielen. Es wurde leider festgestellt, dass 58% der Schüler von den Noten motiviert werden. Die Noten im Schulwesen werden am meisten nicht mit schriftlichen Leistungseinschätzungen kombiniert. Die Noten haben einen niedrigen Aussagewert. Anhand der Note kann man nicht feststellen, wo sich die starken und schwachen Seiten der Schülerkenntnisse befinden. Die Noten kann man der extrinsischen Motivation zuordnen, weil die Schüler nur für die guten Noten lernen oder sie Angst vor schlechten Noten haben.

Als zweithäufigste Antwort wurde „ich mich selbst“ genannt, was erfreulich sein könnte. Diese Antwort könnte bedeuten, dass die Schüler sich der Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse bewusst sind und ihre Motivation intrinsisch ist. Intrinsische Motivation ist nicht auf den äußeren Aspekten gegründet, sondern auf den inneren. Die Antwort „Andere“ wurde am meisten mit dem Wort „Nichts“ ausgefüllt.

5.7 7. Frage:

Meinst du, dass die Kenntnisse der Fremdsprachen wichtig sind?

- Ja
- Nein

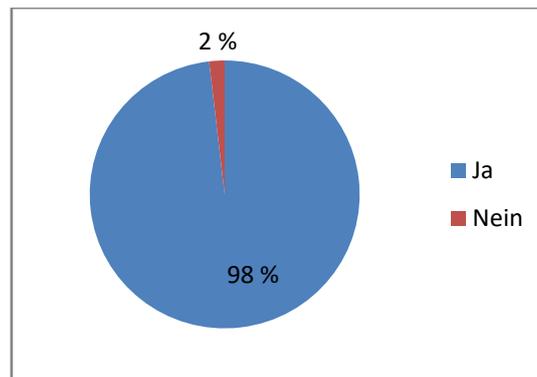


Diagramm Nr. 13 - Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse

Die Ergebnisse der 7. Frage sind eindeutig. Die Schüler sind sich der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens bewusst. Heutzutage ist der Einfluss der Medien unbestritten. Man kann vermuten, dass sich die junge (nicht nur) Generation oft das Videoportal „Youtube“, in dem viele Fremdsprachen (vor allem Englisch) angewendet werden, ansieht. Die Schüler spielen auch oft Computerspiele, in denen ebenfalls viele fremdsprachige Ausdrücke erscheinen, oder sie können per Internet online mit anderen Computerspielern aus der ganzen Welt kommunizieren. Im Internet gibt es viele Gelegenheiten, bei denen man einer Fremdsprache begegnen kann. Man könnte vermuten, dass dieses Bewusstsein über die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse aus dem Einfluss von Medien stammt.

5.8 8. Frage:

In wie vielen Fremdsprachen sollte sich jeder europäische Bürger verständigen können?

- in keiner Fremdsprache
- in 1
- in 2
- in 3 und mehr

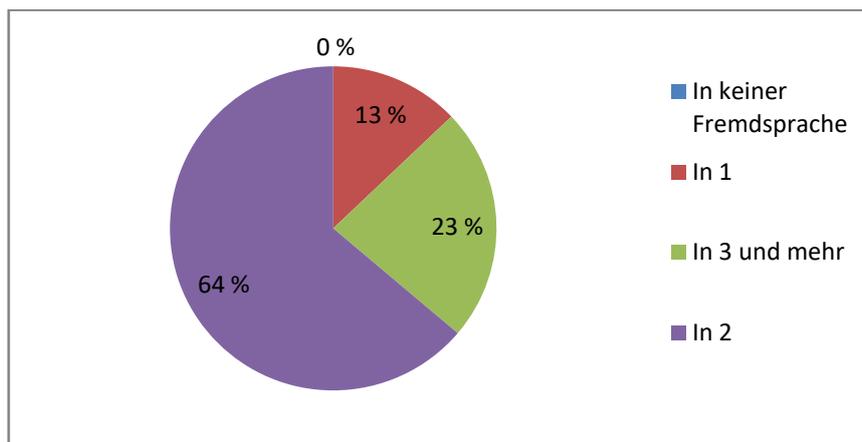


Diagramm Nr. 14 - Zahl der Fremdsprachen

Aussage der Schüler ist die optimale Anzahl der Fremdsprachen, in denen sich ein europäischer Bürger verständigen sollte, zwei Fremdsprachen. Diese Antwort korrespondiert mit der Konzeption der Europäischen Union, die das gleiche Modell – 1 Muttersprache+2 Fremdsprachen –unterstützt. 23% erwähnten, dass drei und mehr Fremdsprachen wichtig sind – aus dem Fragebogen ergibt sich, dass wirklich ein paar Schüler 3 Fremdsprachen lernen. Die Meinung der Schüler kann damit zusammenhängen, dass die Schüler selbst in der Schule zwei Fremdsprachen lernen.

5.9 9. Frage

Welche Fremdsprachen lernst du? (auch außerhalb der Schule)

- Englisch
- Deutsch
- Spanisch
- Französisch
- Russisch
- Italienisch
- Andere _____

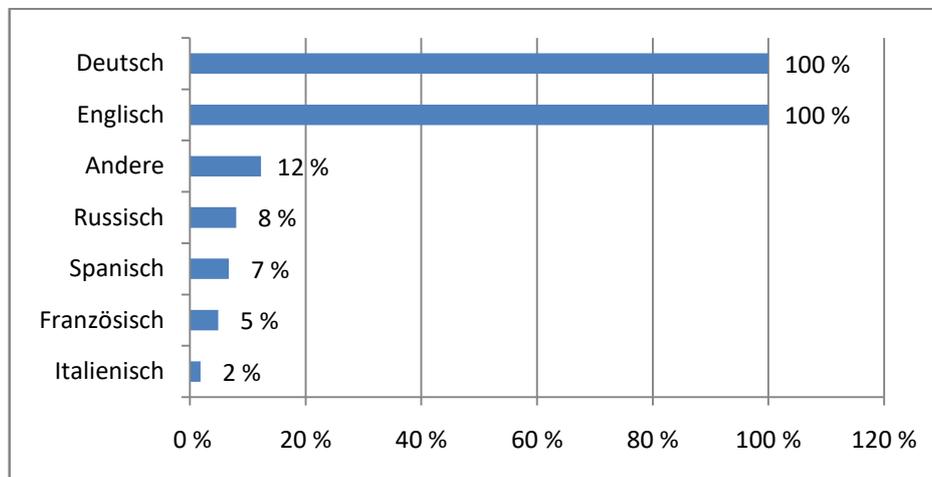


Diagramm Nr. 15 - Welche Fremdsprachen lernen die Schüler

Es ist klar, dass alle Schüler Englisch und Deutsch lernen. Als andere Sprachen haben die Schüler überraschendweise auch z.B. Japanisch, Koreanisch, Slowakisch, Norwegisch... erwähnt. In diesem Fall kann man wieder den Einfluss der Medien beobachten. Heutzutage sind nämlich japanische Zeichentrickfilme auch bei uns populär – vermutlich kann das die Kinder zum Fremdsprachenlernen anregen. Nicht nur Zeichentrickfilme, sondern auch das Videoportal „Youtube“. Einige Lernende haben erwähnt, dass sie sogar slowakischen „Youtubern“ folgen. Das ist überraschend, denn die heutige Generation versteht nicht automatisch Slowakisch, wie es früher üblich war.

5.10 10. Frage

Oft wird die Aussage, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist, erwähnt. Warum meinst du, dass diese Meinung bei uns immer noch verbreitet ist?

Die Schüler konnten freie Antworten nennen. Die Aussagen werden wieder nach der Bedeutung sortiert. Sortierte und erwähnte Aussagen:

- Die Menschen kennen die Sprache nicht – Vorurteil
- Es ist nicht wahr, Deutsch ist einfach/man kann es mit Mühe lernen?
- Deutsch wird mit Englisch verwechselt
- Ich weiß es nicht
- Andere
- Es ist wahr
- Deutsche Grammatik, Aussprache, Akzent sind kompliziert

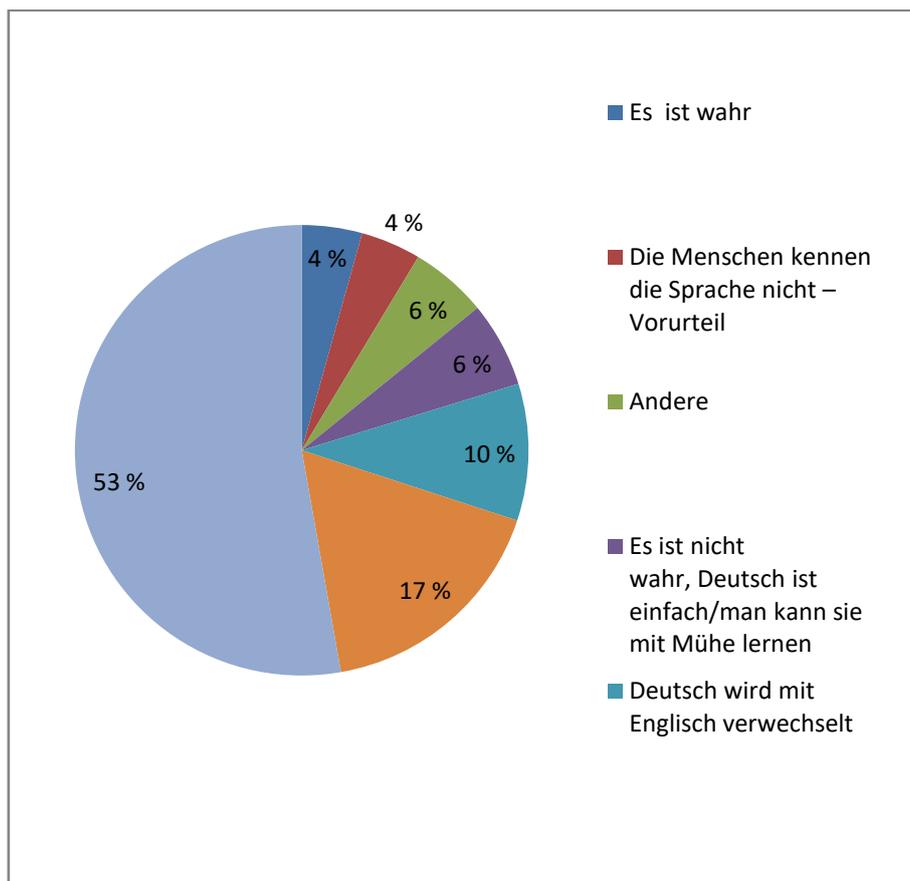


Diagramm Nr. 16 – Warum wird Deutsch als schwierig bezeichnet

Die letzte Frage betrifft die stereotype Aussage, die leider immer noch in der Tschechischen Republik vorherrscht. Das Ziel war festzustellen, ob es diese Meinung auch

unter der jungen Generation noch gibt. Die Frage war offen, die Schüler konnten selbst eine Antwort geben. 53% der Befragten haben sich geäußert, dass Deutsch einfach eine schwierige Grammatik, Aussprache und Akzent hat. 17 % haben die Antwort „Ich weiß es nicht“ gegeben. Nur 6% aller Schüler haben erwähnt, dass Deutsch nicht schwierig ist und es von den Menschen behauptet wird, die die Deutsche Sprache nicht können und es sich demnach um einen Vorurteil der Gesellschaft handelt.

5.11 Zusammenfassung

Die Umfragen allgemein können den Lehrern helfen, ihre Schüler besser kennenzulernen. Die Ergebnisse der hier erwähnten Umfrage kann man nicht verallgemeinern, denn es handelte sich um eine kleine Zahl von Befragten. Trotz dieser Tatsache, hatten einige Fragen ziemlich eindeutige Ergebnisse.

Die am Anfang aufgestellten Hypothesen, die sich auf die ausgewählten Fragen bezogen, wurden nicht alle bestätigt. Detailliert werden die Hypothesen bei den Grafiken beschrieben. Folgend wird ein kurzer Überblick präsentiert.

1. Die Schüler mögen Deutsch nicht. – Frage Nummer 2, wurde bestätigt, bei 68% der Befragten gehört Deutsch nicht zu den Lieblingsfächern
2. Sie mögen Grammatik nicht. - Frage Nummer 4, wurde bestätigt, die meisten Schüler mögen Projekte – 54%, Grammatik wurde nur von 7% markiert
3. Die Schüler arbeiten am liebsten in Gruppen. – Frage Nummer 5, wurde widerlegt, die meisten Schüler arbeiten am liebsten in Paaren – 42%, in Gruppen 33%
4. Die Schüler werden vom Lehrer/in zum Deutschlernen motiviert. - Frage Nummer 6, wurde widerlegt, die meisten werden von den Noten – 58%, Lehrer motivieren 29% der Schüler.

6 Umfrage: Lehrer und ihr Deutschunterricht

6.1 Fragen und Antworten der Lehrer

1) Wie lange unterrichten Sie schon und an welchen Schultypen haben Sie Erfahrungen gesammelt?

Alle Lehrer unterrichten maximal 5 Jahre, alle an einer Grundschule. Es geht also um eine junge Generation der Lehrer.

2) Welchen Bedarf zur Veränderung der Unterrichtsmethoden im Laufe Ihrer Praxis im Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen beobachten Sie?

Nach der Meinung der Lehrer sind die Schüler fauler, die Lehrer nehmen den Einfluss von Medien deutlicher wahr.

3) Wie ändern Sie die Unterrichtsmethoden im Bezug auf das Schüleralter?

In dieser Frage unterschieden sich die Antworten der Lehrer. Am meisten wurde erwähnt, dass die jüngeren Schüler mehr Wettbewerbe und Aktivitäten mögen, aber für die Älteren könnten diese Aktivitäten peinlich sein. Ich stimme der Meinung einer Lehrerin zu, dass es sehr von der konkreten Schülergruppe abhängt, wie ich es auch in meiner Praxis feststellte. Denn jede Gruppe hat andere Anforderungen, eine andere Geschlechtsverteilung, andere Erfahrungen etc. Der Lehrer sollte seine Gruppe kennenlernen und die Aktivitäten an seine Lernenden anpassen.

4) Welches Lehrbuch benutzen Sie und nach welchen Lehrbüchern haben Sie schon unterrichtet. Gibt es ein konkretes Lehrbuch, das Ihren Vorstellungen am besten entspricht?

Außer einem Lehrer, der mit dem Lehrbuch „Deutsch mit Max interaktiv“ arbeitet, erwähnten alle Lehrer das Lehrbuch „Deutsch mit Max“.

Fast alle Lehrer bezeichneten dieses Buch als veraltet und nicht mehr für die Schüler interessant. Trotzdem wollte eine Lehrerin das Lehrbuch nicht wechseln, er erwähnte, dass er schon alle Vorbereitungen, die die Mängel des Lehrbuchs ergänzen, fertig machte. Andere Lehrer geben zu, dass sie lieber mit einem anderen Lehrbuch arbeiten würden.

In meiner Unterrichtspraxis arbeitete ich auf der Sekundarstufe mit dem Lehrbuch „Spaß mit Max“, das für die Primarstufe bestimmt ist. Das Lehrbuch enthielt aus diesem Grund zu einfache. Ich habe auch viele Zusatzmaterialien während des Unterrichts benutzt.

Das Lehrbuch ist zwar nur ein Hilfsmittel, trotzdem kann das passend ein ausgewähltes Lehrbuch die Schüler zum Lernen motivieren und bei dem Lernprozess helfen.

5) Welche Räume, die zur Realisierung der aktivierenden Methoden passend sind, gibt es an Ihrer Schule? (Klassenraum mit Stühlen in U-Form, die die Bewegung der Schüler fördern, spezielle Sprachklassenraum, PC-Klassenraum).

Die Lehrer schrieben, dass ein spezialisierter Klassenraum, wo die Bänke anders organisiert werden (anders bedeutet U-Form, Stationen) an ihrer Schule fehlt. Eine Möglichkeit ist, dass die Schüler selber die Bänke in der Pause umbauen. Bei einem Lehrer/in funktioniert diese Variante gut. Der/die andere erwähnte, dass diese Variante zu kompliziert ist und die Schüler zeitlich abgehalten werden. Es gibt an den Schulen PC-Räume, die aber nicht den aktiven Methoden angepasst sind.

Meine Erfahrung: An der Schule gab einen Klassenraum, wo die Bänke in U-Form standen, aber es gab nur einen Raum für die ganze Schule (bzw. zweite Sekundarstufe), deswegen konnte man diesen Raum leider nicht jedesmal benutzen.

6) Wie oft benutzen Sie mit Ihren Schülern diese Räume? Mit jeder Klasse regelmäßig oder mit Anfängern weniger/mehr...

Aus den Antworten kann man feststellen, dass diese Räume sehr wenig ausgenutzt werden. Das bedeutet 1x pro Monat oder 1x pro Woche, aber nur mit einer Gruppe.

Wie ich schon erwähnt habe, gab es nur einen speziellen Raum, der seinen Stundenplan hatte. Am Anfang des Schuljahres mussten sich alle Lehrer in den Stundenplan einschreiben. Es ist klar, dass ein Raum nicht genügend ist.

7) Wie oft benutzen Sie audiovisuelle Materialien im Unterricht? Außer denen, die im Lehrbuch eingeordnet sind (youtube – Lieder, Gespräche, Filme, CD- Materiale), eventuell andere Techniken (1x pro Woche, jede Stunde, 1x pro 14 Tage).

Die Lehrer gaben zu, dass sie eigentlich nicht so oft diese Möglichkeiten nutzt. Sie erwähnten, dass sie regelmäßig nur mit einer Gruppe oder 1x 14 Tage, benutzen würden.

Meine Erfahrung ist, dass ich diese Möglichkeiten regelmäßig 1x pro Woche nur mit einer Gruppe ausnutzte. Der Grund dafür war, dass sich der Beamer und ein Internetanschluss nicht in jedem Klassenraum befanden. Man musste also den Raum mit einem anderen Lehrer wechseln, was nicht optimal war. In meinem Fall hatte die Ausstattung der Schule die größte Rolle gespielt. Wenn ich z.B. ein Lied aus Youtube eingliedern wollte, war der einfachste Weg dafür mit Internet und Lautsprechern. Wenn ich aber kein Internet hatte, musste ich das

Lied „irgendwie“ herunterladen und eine CD brennen. Das ist einfach komplizierter. Oder man konnte verschiedene Bilder mit Hilfe des Beamers zeigen usw.

8) Welche Unterrichtsform halten Sie für die effektivste? (individuelle Arbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit) und warum?

Diese Antworten waren nicht eindeutig. Jeder Lehrer hielt eine andere Sozialform für eine Beste. Z. B.: Ein Lehrer behauptete, dass die Paararbeit am besten ist, weil diese Form am effektivsten sei. Er vermutet, dass in der Gruppe nicht alle Schüler arbeiten.

Zwei andere Lehrer erwähnten, dass es am besten sei, die Methoden zu wechseln. Es hängt von dem Thema ab. Jedem Schüler passt eine andere Form.

Ein Lehrer behauptete sogar, dass die Schüler nicht an die Gruppenarbeit aus anderen Fächern gewöhnt sind.

Ich stimme zu, dass jede Form positive und negative Seiten hat. Einzelarbeit ist für den Lehrer, der die Ruhe mag, am besten – er hat die beste Übersicht, die Klasse sollte ruhig sein. Die anderen Formen sind für die Schüler besser – sie können sich gegenseitig den Unterrichtsstoff erklären, kooperieren und kommunizieren. Andererseits können die Schüler lauter sein, was nicht jedem Lehrer passen könnte.

9) In welchem Teil der Stunde benutzen Sie die aktivierenden Methoden am häufigsten?

Am häufigsten werden die aktivierenden Methoden am Anfang der Stunde zur Aufwärmung benutzt. Oder auch zur Wiederholung des Unterrichtsstoffes.

Ich hatte es unterschiedlich gemacht. Als ich gesehen habe, dass die Schüler nicht mehr aktiv sind, weckte ich sie mit einer kurzen Aktivität auf. Bei aktiven Aktivitäten muss man auf die Zeit achten. Der Lehrer sollte auch auf die Dynamik der Aktivität achten.

10) Warum werden die aktivierenden Methoden nicht in jeder Stunde benutzt?

Einige Lehrer behaupten, dass die aktivierenden Methoden zeitlich anspruchsvoll sind und der Lehrer will nicht immer etwas vorbereiten. Ein Lehrer sogar behauptet, dass in anderen Fächern fast keine Aktivitäten, in denen sich die Schüler bewegen könnten, benutzt werden.

Meine Erfahrung: Ich habe auch nicht jede Stunde die aktivierenden Methoden benutzt. Es hatte mehrere Ursachen. Am Anfang der Lehrpraxis ist der Einstieg in den Alltag anspruchsvoll. Man hat nicht jeden Tag Lust und Zeit etwas für die Schüler vorzubereiten. Die andere Ursache liegt in den nicht optimal ausgestatteten Klassenräumen –

es fehlte Internetanschluss, Beamer. Bänke in der U-Form waren leider nur in einem Klassenraum.

Ich vermute, es zeigt, dass unser Schulwesen nicht den aktiven Methoden des Unterrichts entspricht.

6.2 Zusammenfassung

Im zweiten Teil wurden die Ergebnisse der Praxiserfahrungen der jungen Deutschlehrer und der Autorin präsentiert. Es handelte sich vor allem um die Eingliederung der aktivierenden Methoden in den Deutschunterricht. Wie sind die Bedingungen an den Grundschulen, welches Lehrbuch benutzen sie usw.

Es lässt sich feststellen, dass die Eingliederung der aktivierenden Methoden bei den jungen Lehrer nicht jede Stunde und nicht in jeder Schülergruppe stattfindet. Die Ursachen dieser Situation sind meistens: eine nicht entsprechende Schulausstattung, wenig Zeit,...

Aus diesem Grund ist es vorteilhaft, einen Ordner, in dem die Aktivitäten eingeordnet sind, zu haben. Es kann Zeit sparen. In dem letzten Teil der Arbeit werden 9 Aktivitäten, die das aktive Lernen unterstützen sollen, angeboten.

7 Aktivitäten

7.1 „Echo“

1. Variante

1. Schritt

Tabelle Nr. 6 - "Echo" Aktivität

Thema	Familie/Tiere
Ziel	Festigung der Grammatik – Konjugation des Verbs „haben“, Entwicklung der Sprachfertigkeit Schreiben
Niveau	A1
Medien	Großes Blatt Papier – je nach Gruppenzahl, Filzstifte (Tafel, Kreiden)
Sozialform	Paararbeit/Gruppenarbeit(3)
Zeit	10- 15Minuten

Am Anfang dieser Aktivität ist es empfehlenswert eine Wiederholung zur Festigung der Grammatik – Konjugation vom Verb „haben“ durchzuführen. Die Schüler bilden entweder Paare oder Dreiergruppen. Jede Gruppe bekommt ein großes Blatt Papier, auf dem die Pronomen mehrmals geschrieben sind (s. Anhang). Die Schüler sollen die richtigen Konjugationsformen zu jedem Pronomen ergänzen. Die Pronomen haben unterschiedliche Farben. Unten gibt es noch eine Tabelle, wo die Pronomen einzelnen Personen zugeordnet sind und zusammen mit dem Verb einen Satz bilden. Wenn eine Gruppe fertig ist, tauscht sie das Blatt mit einer anderen Gruppe und führt die Kontrolle durch. Diese Tabellen können in dem Klassenraum aufgehängt werden. (Tabellen – s. Anhang).

2. Schritt

Tabelle Nr. 7 - "Echo" Aktivität 2

Thema:	Echo
Ziel	Festigung der Grammatik – Konjugation des Verbs haben, Aussprache trainieren, Entwicklung der Sprachfertigkeit Sprechen und Hörverstehen
Niveau	A1
Medien	Zettel mit Emoticons, Mustersätze
Sozialform	Kreis
Zeit	10 Minuten

Die Schüler stehen im Kreis. Der Lehrer gebraucht die Verbform des Verbs „haben“ in einem Satz, z.B. Wir haben einen Bruder! Du hast ein Buch.

Die Schüler wiederholen den Satz schreiend 3x (wie z.B. die Fußballfans). Anstatt zu schreien, kann man flüstern. (Die Aktivität kann auch ein Schüler beginnen und eine Verbform bestimmen).

Die Emotionen spielen hier eine große Rolle. Der Lehrer bereitet auch Zettel mit verschiedenen Emoticons vor. Der Lehrer zeigt dann einen Emoticon und der Schüler sagt den Satz mit einer solchen Intonation und Gesichts- und Körperausdruck. Die Emoticons stellen folgende Emotionen dar: Ärger, Angst, gute Laune, Langeweile, Freude usw. Der Lehrer sollte auch die Mustersätze vorbereitet haben.

Es ist erlaubt, sich mit den Körperbewegungen (klatschen, Hände hochheben, stampfen...) zu helfen.

Emotionen: Ärger, Angst, Freude, Glück, Liebe, Weinen, Langeweile, Überdruß, Überraschung, Scham (Emoticons: s. Anhang)

2. Variante:

Die Schüler wiederholen die Verbform nacheinander. Es wird entweder laut oder still begonnen:

„Du hast eine Schwester – du hast eine Schwester ...“

„du hast eine Schwester - du hast eine Schwester - du hast eine Schwester –du hast eine
Schwester – du hast eine Schwester – du hast eine Schwester -
Du hast eine Schwester,,

Mustersätze:

Ich habe ein Fahrrad. Ich habe ein Handy. Ich habe schlechte Laune. Ich habe gute
Laune. Ich habe eine Katze. Ich habe einen Hund. Ich habe eine Schwester. Ich habe einen
Bruder. Ich habe großen Hunger! Warum hast du schlechte Laune? Hast du Hunger? Sie hat
Durst. Er hat schöne Augen. Wir haben viel Zeit. Habt ihr Zeit? Sie haben ein Haus. Wir
haben kein Auto. Ihr habt eine schwarze Katze. Habt ihr einen kleinen Hund? Hast du einen
Kuli? Du hast eine Eins. Warum hast du keine Katze? Warum haben wir schlechte Noten?
Warum habt ihr kein Geld? Er hat viel Geld. Sie hat eine rote Hose. Er hat ein blaues T-Shirt.

7.2 „Tschu Tschu wa“ Lied

Dieses Lied kann man in verschiedenen Varianten im Youtube finden. Die beste Version kommt vom Youtube — Kanal „Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen“ (s. URL14). Die Melodie dieses Lieds ist sehr überwältigend.

1. Variante:

Tabelle Nr. 8 - "Tschu Tschu wa" Lied

Thema:	Körperteile
Ziel	Entwicklung Sprachfertigkeit Lese- und Hörverstehen, Training der Aussprache
Niveau	A1
Medien	Gedruckte Hinweise (s. Anhang)
Sozialform	Einzelarbeit
Zeit	3 Minuten

1. Schritt:

An der Tafel hängen ausgedruckte Befehle, die im Lied gesungen werden. Zuerst lesen die Schüler zusammen mit der Lehrerin die Wörter, die angeblich neu für die Schüler sind.

2. Schritt:

Die Schüler stehen frei im Klassenraum. Sie sehen das Video an und versuchen die Kinder im Video zu imitieren. Es kann mehrmals wiederholt werden. Die Befehle hängen an der Tafel zur Unterstützung des Hörens – es ist wichtig, die Reihung der Befehle einzuhalten. Man kann auch die Untertitel auf Youtube einstellen oder das Lied verlangsamen – dann sinkt aber die Tonqualität des Lieds.

3. Schritt:

Die gedruckten Befehle aus der Tafel werden im Klassenraum verteilt. Die Schüler bewegen sich im Klassenraum und die Lehrerin erteilt immer einen Befehl. Die Schüler sollen zu der geschriebenen Variante laufen und sie darstellen (je nach Niveau der Schüler kann dieser Schritt in 2 Schritte geteilt werden). Je nach Zahl der Schüler können die Schüler in mehrere Gruppen geteilt werden. Jede Gruppe bekommt dann einen anderen Befehl.

2. Variante

Tabelle Nr. 9 - "Tschu Tschu wa" Lied 2

Thema:	Körperteile
Ziel	Üben der Sprachfertigkeit Hörverstehen und Sprechen, Wiederholung des Wortschatzes zum Thema Körper
Niveau	A1
Medien	---
Sozialform	Kreis
Zeit	10 Minuten

Man spielt es wie ein „lebendiges“ Memo-Spiel. Zwei Schüler sind Spieler und zuerst gehen sie hinter die Tür, damit sie nicht die Paare kennen. Die Paare werden so gebildet, dass ein Schüler den Befehl laut sagt und der andere aus dem Paar den Befehl darstellt. Dann verteilen sie sich im Klassenraum. Die Spieler kommen und nacheinander bestimmen immer zwei Schüler und die Schüler sagen/zeigen den Befehl, den sie darstellen. Wenn der Spieler das Paar gut bestimmt, bekommt einen Punkt und die Schüler gehen zur Seite.

Es ist wichtig, auf die Dynamik des Spiels zu achten. Es ist besser, mehr Gruppen zu bilden. Es hängt von der Schülerzahl ab – eine niedrigere Zahl ist auch nicht so optimal.

Die Zahl der Befehle im Lied ist beschränkt – deswegen ist es empfehlenswert, noch weitere Befehle einzugliedern.

Weitere Beispiele:

Springe auf einem Bein!

Mach 2 Kniebeugen!

Springe hoch!

Singe ein Lied!

Sage das Wort „pes“ auf Deutsch!

Lache laut!

Schreib „hallo“ auf die Tafel!

Tanze!

Komm zu mir!

Setz dich!

Öffne die Tür!

Mach dein Heft zu!

Schau aus dem Fenster!

Klopfe auf den Tisch/ auf die Tür!

Springe 3 mal!

Zähle bis 5!

Schlafe!

Male ein Herz an die Tafel!

Sage ‚Dobry den‘ auf Deutsch!

Geh zur Tafel!

Geh in die Ecke!

Mach die Augen zu!

Öffne dein Heft!

Öffne dein Lehrbuch!

Schreib das Wort ‚Mutter‘ ins Heft!

Geh nach hinten!

Mach die Tür zu!

Geh nach vorne!

Mach dein Lehrbuch zu!

7.3 „Wir kochen zusammen“

Tabelle Nr. 10 - "Wir kochen zusammen" Aktivität

Thema:	Kochen, Lebensmittel
Ziel	Entwicklung der Sprachfertigkeit Hörverstehen und Sprechen, Wiederholung des Wortschatzes zum Thema Lebensmittel
Niveau	A1
Medien	Bilder mit Lebensmitteln, Benennungen von Lebensmitteln, Rezepte
Sozialform	Bewegung
Zeit	15 Minuten

In der Klasse liegen Bilder mit Lebensmitteln und auch ihre Benennungen (Mehl, Birne...). Zuerst muss jeder Schüler ein Bild wählen und die richtige Benennung dazu finden. Zwei (oder drei) Schüler wählen ein Rezept aus und lesen es. Die anderen Schüler stehen im Klassenraum und hören zu. Wenn sie ihre Zutaten hören, gehen sie zu dem entsprechenden Schüler. Dann können die Schüler ihre Zutaten tauschen und ein anderes Rezept lesen. (Lebensmittelbilder + Benennungen: s. Anhang)

Palatschinken Rezept

- 1) Zu Beginn gibst du Milch, Mehl, ein Ei und Zucker in die Schüssel und mixt alles gut durch.
 - 3) Jetzt gibst du die Butter in die Pfanne und erhitzt die Pfanne.
 - 4) Die Pfanne ist warm. Jetzt gibst du Teig in die warme Pfanne.
- Die Palatschinke ist fertig. Du bestreichst sie mit Marmelade. (bearbeitet URL 16)

Außer Palatschinken kann man für die Schüler die Pizzarezepte vorbereiten. Außer klassischer Pizza kann man sich auch unterschiedliche Varianten ausdenken – das macht den Schülern bestimmt mehr Spaß.

Schinkenpizza Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Tomaten, Schinken und Käse und backst deine Pizza im Ofen.

Spinatpizza Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Tomaten, Spinat, Knoblauch, Basilikum und backst deine Pizza im Ofen.

Thunfischpizza Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Tomaten, Thunfisch, Oliven, Zwiebel und backst deine Pizza im Ofen.

Vegetarische Pizza Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Sauersahne, Mais, Zwiebel, Knoblauch, Zucchini und Erbsen und backst deine Pizza im Ofen.

Pizza Hawaii Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Tomaten, Schinken, Ananas dann backst deine Pizza im Ofen.

Champignonpizza Rezept

Zuerst machst du den Teig. Du gibst Mehl, Öl, Wasser, Hefe in die Schüssel und mixt alles zusammen. Danach nimmst du Tomaten, Schinken, Champignons, Käse, Basilikum und Knoblauch, dann backst deine Pizza im Ofen.

7.4 „Menschenuhr“

Tabelle Nr. 11 - "Menschenuhr" Aktivität

Thema:	Uhrzeit
Ziel	Entwicklung der Sprachfertigkeit Hörverstehen und Sprechen, Wiederholung des Wortschatzes zum Thema Zeit
Niveau	A1
Medien	Zettel mit Zeitangaben
Sozialform	Bewegung, Gruppenarbeit
Zeit	10 Minuten

Die Aktivität kann wie Gruppenarbeit aufgenommen werden. Die Schüler bilden eine oder mehrere Gruppen – je nach der Schülerzahl in der Gruppe. Ein Schüler liest die Uhrzeit – Es ist 15 Uhr 20 Minuten. Die Schüler sollen die Uhrzeit darstellen – einige Schüler bilden Ziffern, drei Schüler sind große Zeiger, zwei Schüler sind kleine Zeiger. Zur Begrenzung des Zifferblatts kann man die Stühle benutzen. Für Niveau A1 ist es genügend, dass die Schüler die Uhr nur mit den Zahlen ohne Benutzung der Wörter (Viertel, halb, ...), sagen und verstehen können. (vgl. Buttner, 2007, 41).

Beispiele:

Es ist 8 Uhr.

Es ist 14 Uhr 10 Minuten.

Es ist 9 Uhr.

Es ist 10 Uhr.

Es ist 1 Uhr.

Es ist Mitternacht.

Es ist Mittag.

Es ist 22 Uhr 20 Minuten.

Es ist 16 Uhr 15 Minuten.

Es ist 20 Uhr 5 Minuten.

Es ist 15 Uhr 45 Minuten.

Es ist 21 Uhr 50 Minuten.

7.5 „Befehle“

Tabelle Nr. 12 - "Befehle" Aktivität

Thema:	Befehle
Ziel	Erweiterung der Sprachfertigkeit Hörverstehen und Sprechen, Üben der Grammatik
Niveau	A1
Medien	Zettel mit Befehlen
Sozialform	Bewegung
Zeit	10 Minuten

Auf denzetteln sind die Befehle für die zweite Person Singular geschrieben. Jeder Schüler bekommt einen Zettel, auf dem der Befehl geschrieben ist. Ein Schüler beginnt und liest seinen Zettel und sagt dazu den Namen eines Mitschülers. Die anderen Schüler wiederholen laut den Befehl. Dieser Mitschüler soll den Befehl schnell ausüben und gleich danach liest dieser Schüler einen weiteren Befehl vor. Es ist wichtig, genug Befehle für alle Schüler zu haben. Für die Auffrischung können die Schüler eine geheime Nachricht übergeben. Der letzte Schüler wird diese Nachricht vorlesen und die Nachricht präsentiert die nächste Aktivität der Klasse.

Befehle z. B.:

Springe auf einem Bein!	Schau aus dem Fenster!
Mach 2 Kniebeugen!	Klopfe auf den Tisch/ auf die Tür!
Springe hoch!	Springe 3 mal!
Singe ein Lied!	Zähle bis 5!
Sage das Wort „pes“ auf Deutsch!	Schlafe!
Lache laut!	Male ein Herz an die Tafel!
Schreib „hallo“ auf die Tafel!	Sage ‚Dobry den‘ auf Deutsch!
Tanze!	Geh zur Tafel!
Komm zu mir!	Geh in die Ecke!
Setz dich!	Mach die Augen zu!
Öffne die Tür!	Öffne dein Heft!
Mach dein Heft zu!	Öffne dein Lehrbuch!
Schreib das Wort ‚Mutter‘ ins Heft!	Geh nach vorne!
Geh nach hinten!	Mach dein Lehrbuch zu!

7.6 „Modenschau“

Tabelle Nr. 13 - "Modenschau" Aktivität

Thema:	Bekleidung
Ziel	Wiederholung des Wortschatzes zum Thema Bekleidung, Üben der Sprachfertigkeit Sprechen und Hörverstehen
Niveau	A1
Medien	Klamotten
Sozialform	Gruppenarbeit
Zeit	20 Minuten

Variante 1

Die Schüler bringen verschiedene Klamotten in den Unterricht. Sie bilden kleine Gruppen – Dreiergruppen z. B., in der Gruppe ist ein Schüler „Modell“ und die anderen Schüler ziehen ihn an. Dann sagen alle, was ihr Modell an hat. Z.B. er trägt rote Mütze, grauen Pullover, schwarze Brille. Es müssen nicht unbedingt Adjektive verwendet werden. Die Modelle können auch unter den Gruppen getauscht – dann beschreibt → präsentiert die Gruppe ein anderes Modell. Dieses Modell kann auch benannt werden.

Variante 2

Sie können auch die „stickers notes“ benutzen und an jedes Kleiderstück kleben. Die „stickers notes“ werden vor der Klebung mit Klamottenbenennungen beschrieben.

7.7 „Partnerdiktat“

Tabelle Nr. 14 - "Partnerdiktat" Aktivität

Thema:	Wohnen
Ziel	Training der Sprachfertigkeit Lese- und Hörverstehen
Niveau	A1
Medien	Zettel (je nach der Variante)
Sozialform	Paararbeit
Zeit	15-20 Minuten

Die Schüler arbeiten in Paaren. Sie sitzen gegeneinander und zwischen ihnen gibt es ein Hindernis, damit sie nicht abschreiben (spicken) können. Jeder Schüler bekommt einen Text, in dem die verschiedenen Wörter fehlen. Dem Partner fehlen andere Wörter. Das Ziel dieser Aktivität ist die Entdeckung und Notierung der fehlenden Wörter. Jeder Schüler liest immer den Satz und der Partner muss sein fehlendes Wort ergänzen und für sich notieren.

Text 1: Unsere Wohnung (bearbeitet) (s. FUNK und kol. 2015, 75)

Unsere Wohnung hat vier Zimmer, eine Küche, ein Bad und einen Balkon. Hier links ist das Zimmer von David. Sein Zimmer ist groß, aber was für ein Chaos! Rechts ist die Küche. Unsere Küche ist wirklich schön – groß und hell. Das Bad hat kein Fenster und ist klein und dunkel. Unser Wohnzimmer hat einen Balkon. Der Balkon ist groß. Hier rechts ist das Zimmer von Lena. Ihr Zimmer ist auch groß und hell! Mein Zimmer ist sehr klein. Der Flur ist lang und meine Bücherregale haben hier viel Platz. Unsere Wohnung kostet 750 Euro, das ist billig.

Variante A:

Unsere Wohnung hat _____ Zimmer, eine _____, ein Bad und einen Balkon. Hier links ist das Zimmer von _____. Sein _____ ist groß, _____ was für ein Chaos! Rechts ist die Küche. Unsere Küche ist wirklich _____ – groß und hell. Das Bad hat kein Fenster und ist klein _____ dunkel. Unser Wohnzimmer hat einen _____. Der Balkon _____ groß. Hier rechts ist das Zimmer von Lena. Ihr Zimmer ist auch groß und _____! _____ Zimmer ist sehr klein. Der Flur ist _____ und meine Bücherregale haben hier _____ Platz. Unsere Wohnung _____ 750 Euro, _____ ist billig.

Variante B:

_____ Wohnung hat vier Zimmer, eine Küche, ein _____ und einen Balkon. Hier _____ ist das Zimmer von David. Sein Zimmer ist _____, aber was für ein Chaos! Rechts ist _____. Unsere Küche ist wirklich schön – groß und _____. Das Bad hat _____ Fenster und ist klein und _____. Unser Wohnzimmer hat _____ Balkon. Der Balkon ist groß. Hier rechts ist das Zimmer _____ Lena. Ihr Zimmer ist _____ groß und hell! Mein Zimmer ist _____ klein. _____ ist lang und _____ Bücherregale haben hier viel Platz. Unsere _____ kostet 750 Euro, das ist billig.

Das weitere Textbeispiel ist im Anhang erwähnt.

7.8 „Bildergalerie“

Tabelle Nr. 15 - "Bildergalerie" Aktivität

Thema:	Verschiedenes (wohnen, Familie, Umgebung, einkaufen, Freunde, Schule, Hobbys...)
Ziel	Wiederholung des Wortschatzes, Training der Sprachfertigkeit Schreiben, Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen
Niveau	A1/A2
Medien	gedruckte Bilder
Sozialform	Paararbeit + Gruppenarbeit + Bewegung
Zeit	20 Minuten

Vor der Aktivität bereitet der Lehrer unterschiedliche gedruckte Bilder vor. Die Bilder sollten zu den verschiedenen Themen wie Wohnen, Einkaufen, Familie, Tiere, Freunde, Schule... passen. Die Schüler werden in Paaren arbeiten – jedes Paar bekommt ein Bild, zu dem 3x ein Adjektiv, 3x ein Substantiv und 3x ein Verb geschrieben wird - nach seiner Phantasie und seinem Wortschatz. Wenn die Schüler fertig sind, tauschen sie ihre Plätze und denken sich mit Hilfe der geschriebenen Wörter z.B. 5 Sätze /eine kleine Geschichte aus. Wenn alle fertig sind, werden die Bilder in dem Klassenraum verteilt und jeder Schüler bekommt einen Text. Die Texte werden nacheinander von den Schülern vorgelesen. Die anderen Schüler hören zu und suchen das entsprechende Bild. Wenn ein Schüler das zum Text passende Bild findet, macht er noch nichts, erst wenn der Text vorgelesen ist, gehen die Schüler zu dem, nach ihnen, passenden Text, dann sagen die Schüler, welche Wörter sie gehört haben, nach denen das richtige Bild erkannten. Der Lehrer hilft den Schülern selbstverständlich bei der Aktivität. (vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2017, 471)

(Beispielsätze: Auf dem Bild ist ein Haus. Das Haus ist groß. Das Haus ist rot und gelb. Auf dem Bild ist ein Baum. Der Baum ist grün und braun.)

2. Variante:

Die Bilder und Texte werden in den Klassenraum gehängt. Jeder Schüler liest alle Texte und am Schluss muss den, der nach ihm am besten war, mit einem Strich/Emoticon bezeichnen. Bei dieser Aktivität ist gut, dass sich die Schüler bewegen und aktiv alle Texte lesen sollten.

7.9 „Laufdiktat“

Laufdiktat ist eine bei den Schülern sehr beliebte und aus der Sicht der Didaktik sehr effektive Aktivität. Leider wird in unseren Schulen nicht so viel benutzt. Laufdiktate können zur Präsentation der Grammatik oder Realien dienen, sowie auch zu der Wiederholung des Wortschatzes zu einem bestimmten Thema oder zur Wiederholung der Grammatik. Es hängt von den Schülerbedürfnissen ab. Ich biete hier ein paar Möglichkeiten der Benutzung an.

Tabelle Nr. 16 - "Laufdiktat" Aktivität

Thema:	Hobbys
Ziel	Üben des Hörverstehen, Sprechen, Schreiben, Leseverstehen; Präsentation der Grammatik
Niveau	A1
Medien	Texte, Hefte
Sozialform	Paararbeit
Zeit	20 Minuten

1. Variante:

Präsentation der Grammatik – Konjugation der regelmäßigen Verben (im Präsens). Zur Präsentation wird das Verb SPIELEN benutzt. Es gehört zu dem Grundwortschatz und passt gut zum Thema Hobbys.

Die Schüler arbeiten in Paaren. In der Klasse liegen Texte, jedes Paar hat seinen eigenen Text. Das Ziel ist es, den Text zu notieren, ohne das den Text zu verlegen. Ein Schüler läuft also immer zwischen dem Text und seinen Partner und schrittweise diktiert den Text. Der Schüler, der sitzt, schreibt den Text hinein. Die Schüler wechseln sich nach einem Satz oder in der Hälfte des Textes ab. Damit üben sie Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen. Sie müssen sich auch dabei bewegen.

Text des Laufdiktats:

Wir alle spielen gern mit Lego. Spielst du auch Klavier? Ich spiele oft mit Autos. Er spielt nicht Gitarre. Ihr spielt Flöte. Sie (die Schüler) spielen zu Hause. Warum spielst du nicht mit Leon? Ja, Jana spielt gern mit der Mutter. Spielt Simon gern Computerspiele? Wie lange spielt er Schach. Wie oft spielst du Flöte? Ich spiele Flöte jeden Tag. Wer spielt noch Gitarre? Wo spielt ihr Fußball? Wir spielen Fußball auf dem Spielplatz. Wir spielen Tennis am Mittwoch.

Wenn die Schüler den Text abgeschrieben haben, nehmen sie den Originaltext und können die Fehler suchen und für sich korrigieren. Die Lehrerin kann dann fragen, wie es gelungen ist – individuell. Die Schüler können ihre Fehler reflektieren.

Die Schüler können auch die Verbformen aus dem Text ablesen. Die Lehrerin bereitet eine Tabelle mit Pronomen (aus dem Text) an die Tafel. Der Lehrer hat auch die Zettel mit eigentlichen Verbformen vorbereitet und an die Tafel befestigt. Die Schüler nehmen die Verbformen und ordnen sie zu den entsprechenden Pronomen – weil gerade diese Kombination im Text geschrieben ist. Die Schüler leiten die Konjugation des jeweiligen Verbs selbst ab.

Variante 2:

Der Text bezieht sich auf die Landeskunde – Präsentation des Landes: Deutschland, Österreich, die Schweiz, der Städte: Berlin, Wien, Bern.

Deutschland (Autorentext)

Deutschland liegt in Europa. Deutschland ist die Bundesrepublik. Hier leben 83 Millionen Einwohner. Die Hauptstadt von Deutschland heißt Berlin. Die Menschen sprechen Deutsch in Deutschland. Im Norden sind die Ostsee und die Nordsee. Im Süden sind die Alpen. Die große Städte heißen: Hamburg, München, Köln am Rhein, Frankfurt am Main, Stuttgart, Dortmund, Dresden, Nürnberg... Die deutschen Automarken sind: Audi, BMW, Volkswagen... Kennst du noch weitere Automarken?

Fazit

Das aktive Lernen und seine Bedeutung für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Grundschulschüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit. Aufgrund der beschriebenen Sprachenpolitik der Tschechischen Republik und der historischen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts werden die Methoden des aktiven Lernens und die daraus folgende Bedeutung als Voraussetzung des effektiven Lernprozesses im theoretischen Teil vorgestellt.

Das erste Kapitel konzentriert sich auf die tschechische Sprachenpolitik, als eine von einigen Voraussetzungen für das funktionierende Fremdsprachenunterrichtssystem. Das zweite Kapitel bietet einen historischen Überblick über die Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts des 19. und 20. Jahrhunderts und stellt die Tendenzen des heutigen Fremdsprachenunterrichts vor. Das letzte Kapitel des ersten Teiles beschäftigt sich mit dem Thema „aktives Lernen“, seiner Bedeutung, Lernfaktoren und damit der zusammenhängender Motivation zum Lernen.

Im praktischen Teil werden die Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter den Grundschülern zum Thema „Motivation zum Deutschlernen“ mit Hilfe von Diagrammen präsentiert. Am Anfang der Umfrage werden vier Hypothesen aufgestellt und ihre Gültigkeit in der Praxis überprüft. 163 Schüler haben insgesamt zehn Fragen beantwortet. Im Rahmen der Umfrage wurden auch fünf junge Lehrer/innen angesprochen und von ihnen wurde ein Fragebogen mit zehn offenen Fragen ausgefüllt. Die Antworten bieten einen kleinen Einblick in die Praxis der jungen Generation der Deutschlehrer/innen an tschechischen Grundschulen.

Der letzte Teil bietet neun Aktivitäten, die für die Grundschüler bestimmt sind. Die Aktivitäten berücksichtigen die Lernunterschiede der Lernenden, schließen die Kreativität, Bewegung, Emotionen ein. Eins von den Zielen der Übungen ist die Aktivierung der Schüler. Zur Unterstützung der Kooperation werden unterschiedliche Sozialformen eingesetzt. Die Aktivitäten wurden in den Deutschunterricht während der Praxis eingegliedert und bewährten sich. Die hier angebotenen Übungen können den Lehrern für die effektive und aktive Vorbereitung der Deutschstunde dienen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle Nr. 1 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 1991-2005	13
Tabelle Nr. 2 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 2005-2013	15
Tabelle Nr. 3 - Entwicklung von gelernten Fremdsprachen 2013-2019	16
Tabelle Nr. 4 - Fremdsprachen an den Mittelschulen 2018/2019	17
Tabelle Nr. 5 - Vergleich der Unterrichtsformen	34
Tabelle Nr. 6 - "Echo" Aktivität.....	69
Tabelle Nr. 7 - "Echo" Aktivität 2.....	70
Tabelle Nr. 8 - "Tschu Tschu wa" Lied.....	72
Tabelle Nr. 9 - "Tschu Tschu wa" Lied 2.....	73
Tabelle Nr. 10 - "Wir kochen zusammen" Aktivität	75
Tabelle Nr. 11 - "Menschenuhr" Aktivität	77
Tabelle Nr. 12 - "Befehle" Aktivität	78
Tabelle Nr. 13 - "Modenschau" Aktivität	79
Tabelle Nr. 14 - "Partnerdiktat" Aktivität	80
Tabelle Nr. 15 - "Bildergalerie" Aktivität	82
Tabelle Nr. 16 - "Laufdiktat" Aktivität	83

Diagrammverzeichnis

Diagramm Nr. 1 - Effektivität des Lernprozesses.....	36
Diagramm Nr. 2 - Wahlmöglichkeit der zweiten Fremdsprache	47
Diagramm Nr. 3 - Einfluss auf die Auswahl	48
Diagramm Nr. 4 - Deutsch als Lieblingsfach.....	49
Diagramm Nr. 5 - Ursachen der Beliebtheit	50
Diagramm Nr. 6 - Ursachen der Unbeliebtheit	50
Diagramm Nr. 7 - Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache.....	52
Diagramm Nr. 8 – Was hilft den Schülern bei der Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache.....	53
Diagramm Nr. 9 - Was würde den Schülern bei der Vorbereitung auf die praktische Nutzung der Sprache helfen.....	54
Diagramm Nr. 10 - Beliebtheit der Tätigkeiten im Deutschunterricht.....	55
Diagramm Nr. 11 - Beliebtheit der Zusammenarbeit.....	57
Diagramm Nr. 12 - Motivation zur aktiven Arbeit	58
Diagramm Nr. 13 - Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse.....	59
Diagramm Nr. 14 - Zahl der Fremdsprachen	60
Diagramm Nr. 15 - Welche Fremdsprachen lernen die Schüler	61
Diagramm Nr. 16 – Warum wird Deutsch als schwierig bezeichnet	62

Abbildungverzeichnis

Bild Nr. 1 - Herbarts Dreieck	44
-------------------------------------	----

Abstract

The aim of this Master's thesis was to highlight the importance of active learning for the students of elementary schools who study German as a second language. Based on theoretical background, together with several months of pedagogical experience of the author at a primary school, activities were presented to motivate students to learn German and to support their communication competence.

The theoretical part consists of three chapters. The first one outlines the Czech (Czechoslovak) Republic's language policy between 1989–2019 and its influence on teaching German at primary and secondary schools. It stems from the theoretical background that for a long time the language policy has been very inconsistent and it does not fully correspond to the objectives of the European Union. The second chapter is devoted to the historical development of foreign language teaching methodologies in order to put the current learning trends into a wider time period context. The third chapter focuses on the theory of active teaching methodologies, their importance and the motivation of students to learn foreign languages.

The practical part is also divided into three chapters. The first one is devoted to a questionnaire survey that was distributed to the students of elementary schools in the Hradec Králové region. A total of 163 students took part in the survey and answered 10 questions about German language classes. Their answers were evaluated and recorded for better clarity using graphs, supplemented with appropriate commentary. The processed data has shown that the majority of respondents tend to consider the German language to be complicated. The second subchapter deals with German language classes from the point of view of the teachers. It was a 10-question survey that was filled in by 5 young teachers as representatives of a young generation of German language teachers. The individual responses showed that, for various reasons, they did not include active teaching methodologies as often as one might expect. The third subchapter presents a set of nine activities based on the principles of active learning. Their goal is not only to activate but also to motivate as many students as possible, taking into account their individuality in the learning process. Individual exercises correspond to the A1 level, which is recommended as a target for a second foreign language at Czech primary schools. The presented activities were involved in teaching during the author's practice at primary schools and it has been proved that they work.

Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, B., OOMEN-WELKE, I. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2017. ISBN 978-3-8340-1601-0.

BALLWEG, S., DRUMM, S., HUFSEISEN, B., KLIPPEL, J., PILYPAITYTĖ, L. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?.* München: Klett-Lagenscheidt, 2013. Deutsch lehren lernen. ISBN 978-3126069663.

BORÁK, M. *Moderné metódy výchovy vedúcich*. Přeložil Ján KOCKA. Bratislava: Obzor, 1970.

BUTTNER, A. *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků. Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0203-3.

DECKE-CORNILL H., KÜSTER L. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*.Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co. KG, 2010. ISBN: 978-3-8233-6474-0.

FUNK, H., NIELSEN, L., RISCHE, K. *Studio (21) A1: das Deutschbuch*. 2. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2015. ISBN 978-3-06-520526-9.

GARDNER, H.. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 2.. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

HILPERT, S., ORTH-CHAMBAH, J., TOMASZEWSKI, A., KOMÁREK, F. *Super! 1: Němčina jako druhý cizí jazyk*. München: Hueber Verlag, 2014. ISBN 978-3-19-001063-9.

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého. 1991. ISBN 80-7067-003-7.

HUNEKE, H. W., STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 6. Berlin: Schmidt, Erich Verlag, 2013. ISBN 978-3-5031-3765-7.

JANÍKOVÁ, V. und kol. *Výuka cizích jazyků*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN: 978-80-247-3512-2.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5035-8.

JANKOVCOVÁ, M., KOUDELA, J., PRŮCHA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23209-4.

KOTRBA, T., LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN: 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK und kol., *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*: Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0174-8.

MATTES, W. *Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Verlag, 2002. ISBN: 3-14-023815-0.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MÜLLEROVÁ, M., SCHÖNHERR, M. L. und kol. *Evropský koncept vícejazyčnosti: ideály versus realita: Komparace ČR a SRN na příkladu němčiny jako cizího jazyka a češtiny jako cizího jazyka*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013. ISBN: 978-80-7465-085-7.

NEUNER, G. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

OPPOLZER, U.. *Bewegte Schüler lernen Richter: Ein Bewegungskonzept für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II*. Basel: SolArgent Media AG, Division of BORGSMANN HOLDING AG, 2004. ISBN: 978-3-86145-268-3.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-070-7.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-1499-3.

PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8.

PUCHTA, H., KRENN, W., RINVOLUCRI, M. *Multiple Intelligenzen im Daf-Unterricht: Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*. Ismaning: Hueber, c2009. Qualifiziert unterrichten. ISBN 978-3190317516.

REDER, A. *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*: Pécs: Universität Pécs, 2013. ISBN 978-963-642-469-5 [online].

ROCHE, J.. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*: A. France Verlag Tübingen und Basel. 2008. ISBN: 978-3-7720-8256-6.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-246-1.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

WICKE, E.R. *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierende Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag, 2008. ISBN: 3-19-001751-4.

Internetressourcen

URL1: Mehrsprachigkeit -eine Brücke der Verständigung[online]. [zit. 2017-03-23].

Unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0df8c479-e47c-40a6-8187-500308b77041/language-de/format-PDF/source-99517828>

URL2:Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [zit. 2017-03-23].

Unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-obor-cizi-jazyk-a-dalsi-cizi-jazyk-v-rvp-zv>

URL3: „Mehrsprachigkeit und Politik“ – Mehrsprachigkeitspolitik [online]. [zit. 2017-03-23].

Unter: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de2984045.htm>

URL4: NOVOTNÁ, R., Výuka cizích jazyků od 90. let po současnost – z pohledu vzdělávací politiky (Diplomová práce). [online]. [zit. 2017-06-13]. Unter:

https://is.muni.cz/th/64976/ff_m/Diplomova_prace.pdf

URL5: Národní plán výuky cizích jazyků [online]. [zit. 2017-06-20]. Unter:

http://syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

URL6: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [zit. 2017-06-20]. Unter:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocnky>

URL7: Duden online Wörterbuch [online]. [zit. 2019-02-21]. Unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel#Bedeutung1a>

URL8: Vysokeskoly.cz [online]. [zit. 2019-05-14]. Unter:

<https://www.vysokeskoly.cz/clanek/o-maturanty-z-nemciny-maji-firmy-velky-zajem>

URL9: Studenta.cz [online]. [zit.2019-05-14]. Unter:

<https://www.studenta.cz/s-nemcinou-se-vam-v-cesku-otevira-pres-sto-tisic-pracovnich/r~st:article:1905/>

URL10: Karieraweb.cz [online]. [zit. 2019-05-14]. Unter:
<https://kariera.ihned.cz/c1-65863660-plynula-nemcina-mluvit-umi-malokdo-zajem-o-kurzy-roste>

URL11: Novinky. cz [online]. [zit. 2019-05-14]. Unter:
<https://www.novinky.cz/kariera/353530-mluvite-li-nemecky-a-mate-alespon-kratkou-praxi-firmy-se-o-vas-poperou.html>

URL12: Statistické ročenky školství výkonové ukazatele [online]. [zit.2019-05-15]. Unter:
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

URL13: Minidisco.nl [online]. [zit. 2019-05-14]. Unter:
<https://www.minidisco.nl/de/kinderliedern/tschu-tschu-wa/>

URL14: Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen [online]. [zit. 2019-05-14]. Unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=X6CkQkcY1cs>

URL15: Pixabay.com [online].[zit.2019-05-18]. Unter:
<https://pixabay.com/cs/vectors/emotikony-smajl%C3%ADky-smajl%C3%ADci-35552/>

URL16: Kidsweb.de[online].[zit.2019-05-18]. Unter:
<http://kidsweb.wien/rezepte/nachspeise/palatschinken/>

URL17: Msmt.cz [online].[zit.2019-05-29]. Unter:
http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k_vyuce-cizich-jazyku-v-cr

REDER, Anna. Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik: Pécs: Universität Pécs, 2013.
ISBN 978-963-642-469-5 [online]. [zit 2019-05-20] Unter:
http://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/80/76/dd/1/Deutschdidaktik_.pdf

URL18: Methodenpool.uni-koeln.de [online]. [zit 2019-05-20] Unter:
http://methodenpool.uni-koeln.de/unterricht/frameset_vorlage.html

URL19: Islcollective [online]. [zit 2019-05-20]. Unter:
https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/wortkarten_lebensmittel/einkaufen/81786

URL20: Islcollective[online]. [zit 2019-05-20]. Unter:
https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/lernkarten_essen_4/artikelbestimmung/83191

URL21: Portal-deutsch.de [online]. [zit 2019-05-20] Unter:
<https://portal-deutsch.de/interview-mit-prof-karin-aguado/>

Anhangsverzeichnis

- A Echo Aktivität
- B „Tschu Tschu wa“ Lied
- C Wir kochen zusammen
- D „Partnerdiktat“
- E Fragebögen der Schülerumfrage

A Echo Aktivität

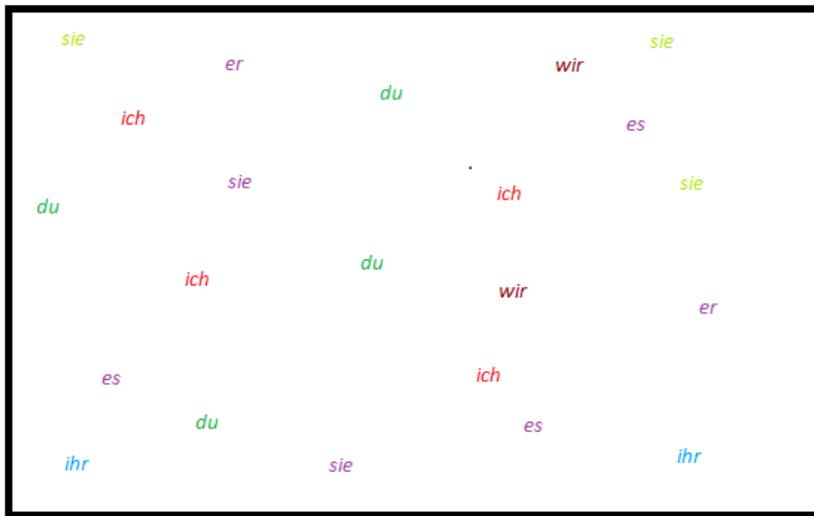


Bild Nr. 1 – Konjugation des Verbs „haben“

HABEN :)

<input type="text"/> Ich _____ eine Birne.	<input type="text"/> Wir _____ glücklich.
<input type="text"/> Du _____ einen Bruder.	<input type="text"/> Ihr _____ müde.
<input type="text"/> Er _____ gute Laune.	
<input type="text"/> Sie _____ eine Schülerin.	<input type="text"/> Sie _____ jung.
<input type="text"/> Es _____ ein Apfel.	

Bild Nr. 2 – Konjugation des Verbs „haben“ II

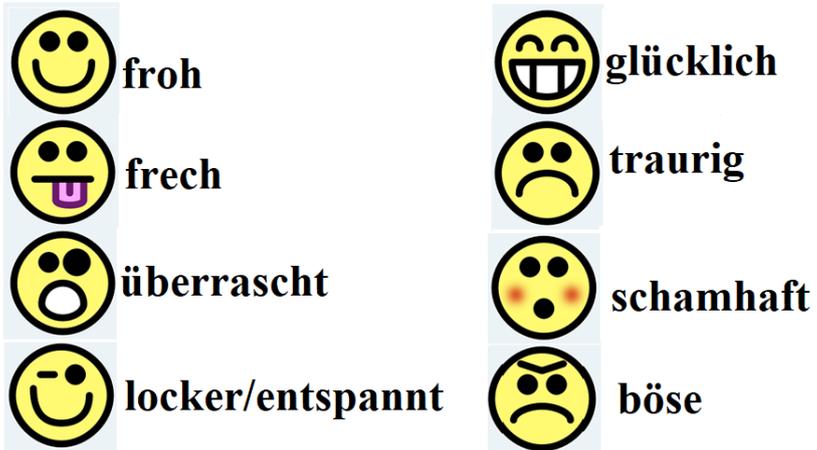


Bild Nr. 3 - Emoticons (s. URL 15)

B „Tschu Tschu wa“ Lied

Text des Lieds:

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Schultern hoch (Schultern hoch)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Schultern hoch (Schultern hoch)

Den Kopf nach oben (Kopf hoch)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Schultern hoch (Schultern hoch)

Den Kopf nach oben (den Kopf nach oben)

Den Popo nach hinten (den Po nach hinten)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Schultern hoch (Schultern hoch)

Den Kopf nach oben (den Kopf nach oben)

Den Popo nach hinten (den Po nach hinten)

Füße nach Innen (Füße nach innen)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Auf die Plätze (auf die Plätze)

Streckt die Hände (streckt die Hände)

Fäuste machen (Fäuste machen)

Daumen hoch (Daumen hoch)

Schultern hoch (Schultern hoch)

Den Kopf nach oben (den Kopf nach oben)

Den Popo nach hinten (den Po nach hinten)

Füße nach innen (Füße nach innen)

Zunge raus (Bäh)

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

Tschu tschu wa, tschu tschu wa

Tschu tschu wa wa wa

(s. URL 13)

Befehle aus dem Lied (Kopievorlage)

Auf die Plätze

Streckt die Hände

Fäuste machen

Daumen hoch

Schultern hoch

Den Kopf nach oben

Den Popo nach hinten

Füße nach innen

Zunge raus

C Wir kochen zusammen

Beispielbilder – Lebensmittel

Im Rahmen eines Projekts können die Schüler die Lebensmittel selbst zu zeichnen und Benennungen dazu schaffen.

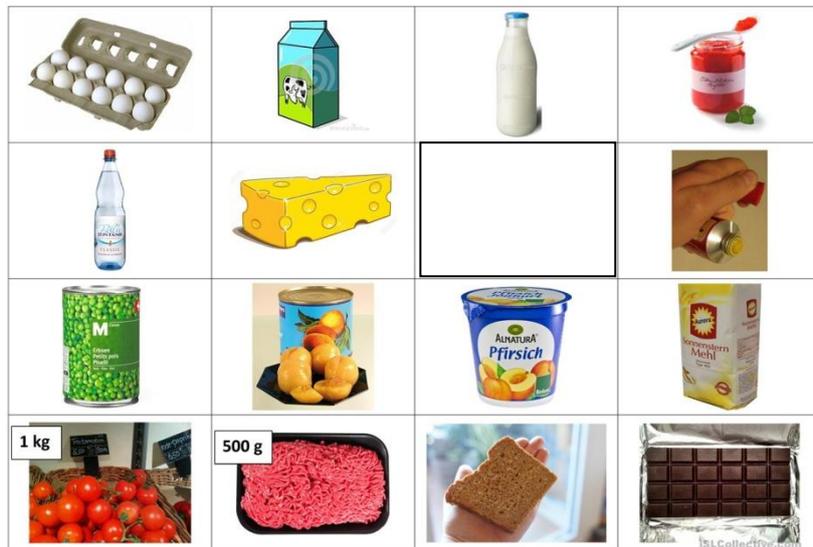
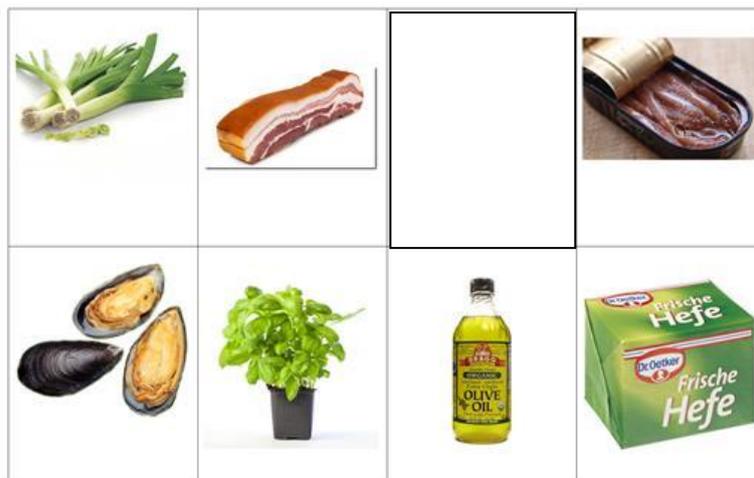


Bild Nr. 4 – Beispiele der Lebensmittel (s. URL19)



ISLCollective.com

Bild Nr. 5 – Beispiele der Lebensmittel II (s. URL20)

Wortschatz zu den Bildern:

die Marmelade, die Milch, das Ei/Die Eier, der Senf, das Wasser, das Mehl, das Olivenöl, der Joghurt, das Brot, die Schokolade, das Hackfleisch, die Tomate/die Tomaten, der Pfirsich, der Pfirsich, die Erbse/die Erbsen, Die Muscheln, Die Hefe, Der Basilikum, Der Speck, Die Sardinen, Der Lauch

D „Partnerdiktat“

Text 2: Mein Zimmer (s. Hilpert und kol. 2014, 100)

Mein Zimmer ist klein, aber gemütlich – ich bin sehr gern hier. Mein Hobby ist Musik und ich habe ziemlich viele Musikinstrumente: ein elektronisches Klavier, eine Gitarre und eine neue Bassgitarre! Ich brauche keine anderen Sachen, ich habe keinen Tisch im Zimmer (ich lerne nicht, hihi ☺). Manchmal kommen meine Freunde zu mir und wir machen zusammen Musik. Das finden meine Eltern nicht so toll. Aber sie sind nicht so sehr zu Hause.

Varinte A:

Mein Zimmer ist _____, aber gemütlich – ich bin sehr _____ hier. Mein _____ ist Musik und ich habe ziemlich _____ Musikinstrumente: ein elektronisches _____, eine Gitarre und eine neue Bassgitarre! Ich brauche _____ andere Sachen, ich habe keinen Tisch im Zimmer (ich _____ nicht, hihi ☺). Manchmal kommen meine _____ zu mir und wir _____ zusammen Musik. Das finden meine _____ nicht so toll. _____ sie sind nicht so sehr oft zu Hause.

Variante B:

Mein Zimmer _____ klein, aber gemütlich – ich _____ sehr gern hier. Mein Hobby ist _____ und ich _____ ziemlich viele Musikinstrumente: ein elektronisches Klavier, eine Gitarre und eine _____ Bassgitarre! Ich brauche keine andere _____, ich habe keinen _____ im Zimmer (ich lerne nicht, hihi ☺). Manchmal _____ meine Freunde zu mir und wir machen _____ Musik. Das finden meine Eltern _____ so toll. Aber sie sind nicht so sehr oft _____.

E Fragebögen der Schülerumfrage

Dotazník pro žáky základních škol – aktivní výuka, motivace učení se cizím jazykům

Prosím tě o vyplnění dotazníku, velmi mi to pomůže při mé diplomové práci. Než začneš, přečti si, prosím, pravidla.

Pravidla:

- nepodepisuj se – dotazník je anonymní
- odpovídej podle pravdy – žádná odpověď není správná nebo špatná
- u otázek s hvězdičkou* můžeš zaškrtnout více možností
- pokud něčemu nerozumíš, zeptej se paní učitelky/pana učitele
- kdyby tě napadlo něco zajímavého a přínosného k tématu, napiš to!

Děkuji a pěkný den! ☺

Blanka

1. Měl/a jsi možnost na základní škole výběru 2. cizího jazyka – v tvém případě němčiny?

- ano
 ne

➔ Pokud ano, co ovlivnilo tvůj výběr? *

- rodina
 znalost jazyka z předchozích škol
 složitost jazyka
 možnost využití v budoucím zaměstnání
 učitel, který ho vyučuje

2. Patří německý jazyk k tvým oblíbeným předmětům?

- ano – proč? *je to zajímavý jazyk a rád bych se do němcky podíval*
 ne – proč? _____

3. Připravuji tě hodiny ve škole na praktické využití německého jazyka v reálném životě?

ano ➔ co ti nejvíce pomáhá?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem
 sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
 znalost více slovíček
 schopnost použití gramatiky
 aktivity/hry, které vedou k nácviu reálných situací
 jiné – uveď: _____

ne ➔ co by ti nejvíce pomohlo?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem
 sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
 znalost více slovíček
 schopnost použití gramatiky
 aktivity/hry, které vedou k nácviu reálných situací
 jiné – uveď: _____

Otoč a pokračuj ☺

4. Co tě nejvíce baví ve výuce němčiny?*

- gramatika
- když se učíme o zajímavostech německy mluvících zemích (např. kultura, příroda, život v dané zemi, památky...)
- když posloucháme německé písničky
- když nemusím nic dělat
- psaní textu
- aktivity/hry
- čtení textu
- projekty

5. Jaký typ (spolu)práce máš v hodinách německého jazyka nejraději?

- rád/a pracuji sám/a
- rád/a pracuji ve dvojicích
- rád/a pracuji ve skupině (ve trojici, ve čtveřici...)

6. Co tě motivuje pro aktivní práci v hodinách němčiny? * (Aktivní=pouze nesedím a nekoukám se z okna ☺, ale aktivně zapojuji hlavu i celé tělo ☺)

- učitel/ka a jeho výuka
- známky
- rodina (rodiče, sourozenci)
- kamarádi
- já sám/sama – vím, že znalost němčiny je důležitá pro mou budoucnost
- jiné _____

7. Myslíš, že je znalost jazyků důležitá?

- ano
- ne

8. Kolik cizích jazyků by podle tebe měl ovládat (umět se dorozumět) každý občan Evropy?

- žádný
- 1
- 2
- 3 a více

9. Které cizí jazyky se učíš (i třeba mimo školu)? *

- angličtina
- němčina
- ruština
- španělština
- italština
- francouzština
- jiné: _____

10. Často se uvádí, že je němčina těžký jazyk. Proč si myslíš, že u nás přetrvává toto tvrzení?

Je v němčině spousta výjimek a jichžlovatů v pádech „předložky“ - das, der, die

Dotazník pro žáky základních škol – aktivní výuka, motivace učení se cizím jazykům

Prosím tě o vyplnění dotazníku, velmi mi to pomůže při mé diplomové práci. Než začneš, přečti si, prosím, pravidla.

Pravidla:

- nepodepisuj se – dotazník je anonymní
- odpovídej podle pravdy – žádná odpověď není správná nebo špatná
- u otázek s hvězdičkou* můžeš zaškrtnout více možností
- pokud něčemu nerozumíš, zeptej se paní učitelky/pana učitele
- kdyby tě napadlo něco zajímavého a přínosného k tématu, napiš to!

Děkuji a pěkný den! ☺

Blanka

1. Měl/a jsi možnost na základní škole výběru 2. cizího jazyka – v tvém případě němčiny?

- ano
- ne

➔ Pokud ano, co ovlivnilo tvůj výběr? *

- rodina
- znalost jazyka z předchozích škol
- složitost jazyka
- možnost využití v budoucím zaměstnání
- učitel, který ho vyučuje

2. Patří německý jazyk k tvým oblíbeným předmětům?

- ano – proč?
- ne – proč?

Ten jazyk se mi sám o sobě líbí a baví mě se ho učit.

3. Přípravují tě hodiny ve škole na praktické využití německého jazyka v reálném životě?

ano → co ti nejvíce pomáhá?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem
- sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
- znalost více slovíček
- schopnost použití gramatiky
- aktivity/hry, které vedou k nácvičce reálných situací
- jiné – uveď: *školační zájezd do Německa (Pobyť s Němci)*

ne → co by ti nejvíce pomohlo?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem
- sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
- znalost více slovíček
- schopnost použití gramatiky
- aktivity/hry, které vedou k nácvičce reálných situací
- jiné – uveď: _____

Otoč a pokračuj ☺

4. Co tě nejvíce baví ve výuce němčiny?*

- gramatika
- když se učíme o zajímavostech německy mluvících zemích (např. kultura, příroda, život v dané zemi, památky...)
- když posloucháme německé písničky
- když nemusím nic dělat
- psaní textu
- aktivity/hry
- čtení textu
- projekty

5. Jaký typ (spolu)práce máš v hodinách německého jazyka nejraději?

- rád/a pracuji sám/a
- rád/a pracuji ve dvojicích
- rád/a pracuji ve skupině (ve trojici, ve čtveřici...)

6. Co tě motivuje pro aktivní práci v hodinách němčiny? * (Aktivní=pouze neseďm a nekoukám se z okna ☺, ale aktivně zapojuji hlavu i celé tělo ☺)

- učitel/ka a jeho výuka
- známky
- rodina (rodiče, sourozenci)
- kamarádi
- já sám/sama – vím, že znalost němčiny je důležitá pro mou budoucnost
- jiné chci rozumět ml. sestřince z Německa.

7. Myslíš, že je znalost jazyků důležitá?

- ano
- ne

8. Kolik cizích jazyků by podle tebe měl ovládat (umět se dorozumět) každý občan Evropy?

- žádný
- 1
- 2
- 3 a více

9. Které cizí jazyky se učíš (i třeba mimo školu)? *

- angličtina
- němčina
- ruština
- španělština
- italština
- francouzština
- jiné: _____

10. Často se uvádí, že je němčina těžký jazyk. Proč si myslíš, že u nás přetrvává toto tvrzení?

Oproti angličtině má pády. A musíme si
pomáhat členy (die, der, das)

Dotazník pro žáky základních škol – aktivní výuka, motivace učení se cizím jazykům

Prosím tě o vyplnění dotazníku, velmi mi to pomůže při mé diplomové práci. Než začneš, přečti si, prosím, pravidla.

Pravidla:

- nepodepisuj se – dotazník je anonymní
- odpovídej podle pravdy – žádná odpověď není správná nebo špatná
- u otázek s hvězdičkou* můžeš zaškrtnout více možností
- pokud něčemu nerozumíš, zeptej se paní učitelky/pana učitele
- kdyby tě napadlo něco zajímavého a přínosného k tématu, napiš to!

Děkují a pěkný den! ☺

Blanka

1. Měl/a jsi možnost na základní škole výběru 2. cizího jazyka – v tvém případě němčiny?

- ano
- ne

➔ Pokud ano, co ovlivnilo tvůj výběr? *

- rodina
- znalost jazyka z předchozích škol
- složitost jazyka
- možnost využití v budoucím zaměstnání
- učitel, který ho vyučuje^{nejvíce}

2. Patří německý jazyk k tvým oblíbeným předmětům?

- ano – proč? _____
- ne – proč? Neříkám, že mi NJ vadí, ale k mým oblíbeným asi nepatří, je dost složitá :/ (předmětům)

3. Připravují tě hodiny ve škole na praktické využití německého jazyka v reálném životě?

ano → co ti nejvíce pomáhá?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem to se v naší škole bohužel neděje, ale asi by mi to jinak pomohlo
- sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
- znalost více slovíček
- schopnost použití gramatiky
- aktivity/hry, které vedou k nácviu reálných situací
- jiné – uveď: _____

ne → co by ti nejvíce pomohlo?*

- konverzace ve škole se spolužáky, s učitelem
- sledování cizojazyčných filmů/poslech cizojazyčných písniček
- znalost více slovíček
- schopnost použití gramatiky
- aktivity/hry, které vedou k nácviu reálných situací
- jiné – uveď: _____

Otoč a pokračuj ☺

OK

4. Co tě nejvíce baví ve výuce němčiny?*

- gramatika
- když se učíme o zajímavostech německy mluvících zemích (např. kultura, příroda, život v dané zemi, památky...)
- když posloucháme německé písničky
- když nemusím nic dělat
- psaní textu
- aktivity/hry
- čtení textu
- projekty

5. Jaký typ (spolu)práce máš v hodinách německého jazyka nejraději?

- rád/a pracuji sám/a
- rád/a pracuji ve dvojicích
- rád/a pracuji ve skupině (ve trojici, ve čtveřici...)

6. Co tě motivuje pro aktivní práci v hodinách němčiny? * (Aktivní=pouze nesedím a nekoukám se z okna ☺, ale aktivně zapojuji hlavu i celé tělo ☺)

- učitel/ka a jeho výuka
- známky
- rodina (rodiče, sourozenci)
- kamarádi
- já sám/sama – vím, že znalost němčiny je důležitá pro mou budoucnost NENÍ
- jiné _____

7. Myslíš, že je znalost jazyků důležitá?

- ano *To je dost relativní, jak pro koho, ale za mě...*
- ne

8. Kolik cizích jazyků by podle tebe měl ovládat (umět se dorozumět) každý občan Evropy?

- žádný
- 1
- 2
- 3 a více

9. Které cizí jazyky se učíš (i třeba mimo školu)? *

- angličtina
- němčina
- ruština
- španělština
- itaština
- francouzština
- jiné: _____

10. Často se uvádí, že je němčina těžký jazyk. Proč si myslíš, že u nás přetrvává toto tvrzení?

Není těžká, je jen... těžší... ☺