

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

INTERAKTIVER UNTERRICHT

IM DAF UNTERRICHT

Bc. Kateřina Štěrbová

Plzeň 2014

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina ŠTĚRBOVÁ**
Osobní číslo: **P12N0077P**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství německého jazyka základní školy
Učitelství občanské výchovy pro základní školy**
Název tématu: **Interaktivní vyučování ve výuce německého jazyka**
Zadávající katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

- 1) Studium pramenů odborné literatury
 - 2) Stanovení cíle práce
 - 3) Zpracování teoretické části
 - 4) Zpracování praktické části (dotazník - vlastní výzkum na ZŠ)
 - 5) Vyhodnocení závěrů a doporučení pro praxi
 - 6) Pravidelné konzultace s vedoucím práce
- Diplomová práce bude vypracována v německém jazyce.

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah pracovní zprávy: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Seznam odborné literatury:

CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P.: Výuka cizích jazyků na práhu nového století. Ostrava, Ostravská univerzita 1999.
HEYD, G.: Deutsch lehren. Frankfurt am Main, Diesterweg 1991.
HAUSNER, Milan a kolektiv. Výukové objekty a interaktivní vyučování. Liberec, Venkovský prostor 2007.
KRBŮŠKOVÁ, V. : Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka. In: Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii a edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, MU PedF, Brno, 2006, str. 148-163. ISBN 80-210-4164-1

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Věra Krbůšková**
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: **3. prosince 2012**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2014**


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Mgr. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 3. prosince 2012

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig erarbeitet habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Pilsen, den 15. April 2014

.....

DANKADRESSEN

Ich danke meiner Betreuerin der Magisterarbeit Mgr. Věra Krbůšková für die Betreuung der Arbeit, für ihre sehr wertvollen Ratschläge und Bemerkungen beim Schreiben dieser Arbeit und für die Hilfe und Empfehlung einiger wichtiger Literaturquellen.

Ich danke Mgr. Tereza Pangrácová für die Hilfe mit der graphischen Bearbeitung der Forschung in dieser Arbeit.

Ich danke Bc. Jakub Kolínský für die Hilfe mit dem Ausbau und der Gliederung dieser Magisterarbeit.

Ich danke Tomáš Valenta für die Hilfe mit der ganzen graphischen Formgebung der Arbeit.

Ich danke Felix Mangold für die Korrektur der Magisterarbeit.

Ich danke Bc. Karolína Bacíková für die englische Übersetzung des Resümees.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	7
DER THEORETISCHE TEIL	9
1 Der Unterricht als eine der primären und bedeutendsten Formen der Erziehung und der Ausbildung	9
1.1 Der Unterricht als einer der wichtigsten pädagogischen Grundbegriffe	9
1.2 Ziele und Merkmale des Unterrichts.....	12
1.3 Die Akteure des Unterrichts und ihre Beziehung.....	13
2 Der Fremdsprachenunterricht und seine Methoden	18
2.1 Der Fremdsprachenunterricht als fachlicher Begriff.....	18
2.2 Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts.....	21
2.3 Zur Geschichte der Methoden des FSUs	22
3 Der interaktive Unterricht	35
3.1 Was ist interaktiver Unterricht?.....	35
3.2 Interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts	36
3.3 Interaktive Tafel und ihre Benutzung im Fremdsprachenunterricht	50
DER PRAKTISCHE TEIL	52
4 Der Fragebogen als eine der meistverwendeten pädagogischen Forschungsmethoden	52
4.1 Der Fragebogen als die sogenannte explorative Methode.....	52
4.2 Konkreter Fragebogen in dieser Arbeit	58
4.3 Die Hypothesen und die Bearbeitung der Forschung in dieser Magisterarbeit.....	67
NACHWORT	83
LITERATURVERZEICHNIS	85
ANDERE QUELLEN (Webseiten)	88
SCHEMA-, GRAPHENVERZEICHNIS	89
BILDERVERZEICHNIS	91
RESÜMEE	92
ANLAGENVERZEICHNIS	93

EINLEITUNG

Das Thema dieser Magisterarbeit wurde von der Autorin aus zwei Gründen gewählt. Der erste Grund bestand darin, dass dieses Thema mit dem didaktischen Bereich sehr eng verbunden ist. Unter Didaktik versteht man eigentlich eine pädagogische Lehr- und Forschungsdisziplin, die sich mit vielen pädagogischen Aspekten beschäftigt. Da die Autorin dieser Arbeit an einer pädagogischen Fakultät Deutsch und Bürgerkunde studiert und in Zukunft als Lehrerin arbeiten möchte, wird vorausgesetzt, dass Didaktik für sie nicht fremd ist und dass sie sich in ihr orientieren kann.

Der zweite Grund der Themauswahl hängt mit dem Themanamen – „der interaktive Unterricht“ zusammen. Heutzutage stellt der interaktive Unterricht an den Grund- und Mittelschulen noch eine neuzeitliche Unterrichtsmethode dar, die sich vom „klassischen“ Unterricht in vielen Aspekten unterscheidet. Bis heute ist diese Methode an den tschechischen Schulen noch nicht so verbreitet. Aus diesem Grund ist das erste Ziel dieser Magisterarbeit, den Lesern theoretisch den interaktiven Unterricht näher vorzustellen. In der Arbeit wird diese Unterrichtsmethode an einem Schulfach – Deutsch – orientiert. Der Leser erfährt die wichtigsten theoretischen Informationen über diesen Unterrichtstyp.

Das zweite Ziel dieser Arbeit ist, dem Leser aufgrund der praktischen Forschung mit Hilfe vom Fragebogen zu zeigen, wie eigentlich die Situation des interaktiven Unterrichts an den Grundschulen in Pilsen aussieht und welche Rolle er heutzutage an diesen Schulen spielt. Der Fragebogen wurde von siebzig Befragten (von siebzig Schülern) ausgefüllt, die verschiedene Grundschulen in Pilsen besuchen. Im Rahmen der Forschung wurden drei Hypothesen festgestellt:

Die erste Hypothese orientierte sich an der Arbeit mit der interaktiven Tafel im Deutschunterricht. Die Autorin dieser Arbeit setzte voraus, dass dieses Medium an den Grundschulen noch nicht regelmäßig benutzt wird, vor allem aus Gründen des Geldes.

Die zweite Hypothese hing mit der Frage nach dem Spielen in der Deutschstunde zusammen. Die Autorin behauptete, dass die Schüler die Spiele im Rahmen des Deutschunterrichts nicht so oft spielen werden, weil Deutsch heutzutage an den Grundschulen meistens als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Zugleich gibt es sehr niedrige Stundendotationen in dieser Fremdsprache. Aus diesem Grund gibt es nicht so viel Zeit fürs Spielen im Unterricht, weil die Lehrer und Lehrerinnen die sogenannten Rahmenpläne einhalten müssen.

Die dritte Hypothese wurde an den Unterrichtsformen orientiert. Die Autorin meinte, dass die Schüler oft im Paar oder in Gruppen im Deutschunterricht arbeiten werden. In der Fremdsprache spielt die Paar- oder Gruppenarbeit für die Schüler eine wichtige Rolle. Die Schüler lernen, aufeinander zu reagieren, miteinander zu kommunizieren und zusammen viele verschiedene Situationen zu lösen. Das Kommunizieren zwischen ihnen stellt einen der wichtigsten Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts dar.

Wie schon beschrieben, besteht diese Arbeit aus zwei Grundteilen: Dem theoretischen Teil und dem praktischen Teil.

DER THEORETISCHE TEIL

1 Der Unterricht als eine der primären und bedeutendsten Formen der Erziehung und der Ausbildung

Am Anfang des ersten Kapitels erfährt man, was man unter dem Begriff „Unterricht“ eigentlich versteht. Dann wird erklärt, welche Ziele und welche Merkmale der Unterricht hat. Am Ende dieses Kapitels wird über die Akteure des Unterrichts und ihre Beziehung geschrieben.

Das Hauptinstrument, das die Gesellschaft während der historischen Entwicklung für die Erziehung und für die Ausbildung der Kinder und der Jugendlichen bildete, stellt die Schule dar. Die Erziehung und die Ausbildung verlaufen in der Schule mittels Unterrichts. Der Unterricht bildet eine der primären und bedeutendsten Formen der Erziehung und der Ausbildung.

1.1 Der Unterricht als einer der wichtigsten pädagogischen Grundbegriffe

In diesem Unterkapitel sollte man erklären, was man eigentlich unter dem Begriff „der Unterricht“ versteht und aus welchen Elementen er besteht.

Am Anfang beginnt man mit der Definition, die für den Unterricht kennzeichnend ist. Für diesen sehr bekannten und grundsätzlichen Begriff existieren in der ganzen Pädagogik viele verschiedene Definitionen. Im Buch „Einführung in die Schuldidaktik“ (Úvod do školní didaktiky) von Šimoník befindet sich folgende auf den Unterricht bezogene Definition: *„Mit dem Begriff „der Unterricht“ wird auch gewöhnlich die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht bezeichnet; der Lehrer unterrichtet, d. h. er leitet ein, organisiert und führt die Erkennungs-, Empfindungs- und Willensprozesse der Schüler, die lernen. Der Begriff „der Unterricht“ wird durch den Begriff „die Unterrichtsstunde“ oder „die Unterweisung“ ersetzt.“¹* Im Buch „Die allgemeine Didaktik“ (Obecná didaktika) von Skalková gibt es folgende Erklärung des Unterrichts: *„Der Unterricht ist eine historisch-stabile Form der zielbewussten und systematischen Ausbildung und Erziehung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Er wird vor allem durch die Schulen der verschiedenen Typen und Stufen, in der Familie, in den*

¹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN: 80-86633-04-7. S. 5. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

verschiedenen Kursen und speziellen Institutionen realisiert.“² Weiter führt diese Autorin folgende Definition des Unterrichts ein: „Der Unterricht stellt eine spezifische Art der menschlichen Tätigkeit dar, bestehend in einer reziproken Mitarbeit des Lehrers und der Schüler, die zu den bestimmten Zielen führt.“³ Auf einer deutschen Webseite findet man diese Definition des Unterrichts: „Unter dem Begriff „der Unterricht“ versteht man eine planmäßige, regelmäßige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n].“⁴

Es existieren viele Synonyme zum Begriff „der Unterricht“, die man auch in der Praxis sehr oft benutzt. Es handelt sich um folgende Wörter, wie zum Beispiel: Kurs, Lektion, Unterweisung, Ausbildung, Übung, Training, Lehre oder Schulstunde und Unterrichtsstunde. „In der Entwicklung der Praxis und des theoretischen didaktischen Denkens entstanden verschiedene Konzeptionen des Unterrichts. Sie entwickelten sich im Kontext der konkreten sozial-ökonomischen und kulturellen Bedingungen der historischen Epochen. Eine wichtige Rolle spielten dabei auch die Positionen der Autoren, die ihre Theorien formulierten: ihre philosophischen Ausgänge und Auffassung des Menschen, wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die sie fußten oder die Sphäre der Praxis, auf die sie reagierten.“⁵

Fürs profunde Verständnis der gegenwärtigen Probleme ist es wichtig, Konzeptionen kennen zu lernen, die die Schulrealität für lange Zeit beeinflussten und zugleich in die Praxis der Lehrer eindringen. In unseren Bedingungen geht es vor allem um die Unterrichtstheorie des deutschen Pädagogen *J. F. Herbart*.⁶ Nach ihm stellt der Unterricht einen Prozess dar, der sich mittels einer bestimmten gesetzlichen Weise entwickelt. Kennzeichnend ist die sogenannte Assoziationspsychologie, nach der die Vorstellungen ein Grundelement der Psyche bilden. Das Ziel des Unterrichts ist nach Herbart die Bereicherung oder Vervielfältigung der Vorstellungen der Schüler. Aus diesem Grund unterstützt der Unterricht das vielseitige Interesse der Schüler. Es geschieht mittels des Wortes und der Anschaulichkeit. Im Zusammenhang mit der Assoziationstheorie der Vorstellungen stellte Herbart 4 formale Stufen der Erkennung fest. Sie sind bekannt unter diesen Bezeichnungen:

² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 99. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 105. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁴ Duden – Der Unterricht [online] [zit. 16. 10. 2013]. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht>

⁵ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 100. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁶ Mit dem ganzen Namen Johann Friedrich Herbart (1776-1841) war ein deutscher Philosoph, Psychologe und Pädagoge, der über den deutschen Sprachraum hinaus als Klassiker der Pädagogik gilt. Er begründete den Herbartianismus.

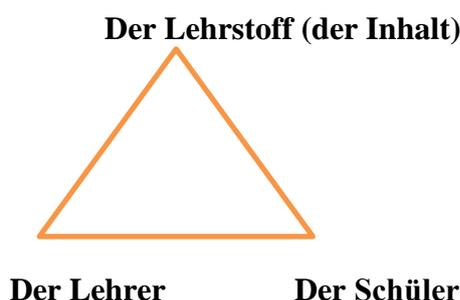
Deutlichkeit, Assoziation, System und Methode. Zugleich machte Herbart aufmerksam, dass die Tätigkeit des Lehrers und des Schülers einen inneren Zusammenhang voraussetzt.

Er spricht über die reziproke Beziehung des Inhalts, des Lehrers und des Schülers. Diese Tatsache nennt man im didaktischen Denken das „**Herbarts Dreieck**“:

Schema Nr. 1: Herbart: Didaktisches Dreieck

Quelle: SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

ISBN: 80-85-866-33-1. S. 100.⁷



Aus diesem Schema folgt, dass der Unterricht aufgrund der 3 wichtigsten Komponenten, besser gesagt aufgrund der 3 wichtigsten Faktoren gebildet wird. Es geht um:

- den Lehrstoff
- um den Lehrer
- um den Schüler

Zwischen einzelnen Faktoren kommt es zur sogenannten reziproken Beziehung. Der Lehrer unterrichtet einen Lehrstoff, der von den Schülern angeeignet werden soll. Unter dem Lehrstoff versteht man eigentlich einen Inhalt des Unterrichts oder der Ausbildung. Zu den wichtigsten Komponenten des Lehrstoffes gehören: Die Fähigkeiten, das Wissen, die Fertigkeiten, die Haltungen oder die Angewohnheiten. Also die Schüler lernen den Lehrstoff aufgrund ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Außer dieser erwähnten Faktoren gehören zur Struktur des ganzen Unterrichtsprozesses noch 3 wichtige Komponenten. Es geht um:

- Die Ziele des Unterrichts
- Die Methoden, Organisationsformen und didaktische Mittel, die man verwendet
- Die Bedingungen, dank derer der Unterrichtsprozess verläuft

⁷ Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

1.2 Ziele und Merkmale des Unterrichts

„Das Ziel (allgemein die Absicht, voraussichtliches Resultat einer Tätigkeit) ist in den Bedingungen der Arbeit der Schule als Gesamtheit der voraussichtlichen und angestrebten Eigenschaften des Schülers zu charakterisieren, die mittels des Unterrichts erreicht werden sollen.“⁸ Neben dem Inhalt stellt das Ziel, aus der theoretischen Sicht, die grundlegenden pädagogischen Kategorien dar. Es geht um einen Grundbegriff der pädagogischen Wissenschaft. In der Praxis handelt es sich um den grundlegenden orientierten Ausgangspunkt für die tägliche Tätigkeit der Schulen, Lehrer und Schüler. Das Ziel ist eigentlich eine grundlegende und zugleich einleitende pädagogische (didaktische) Kategorie, die weitere Kategorien vorbestimmt, vor allem den Inhalt, die Methoden, Formen und Mittel im engen Sinn. Die einzelnen Kategorien knüpfen an sich selbst an und bilden ein funktionelles System. Wenn die Kategorien des Ziels, des Inhalts, der Methoden, der Formen und der Mittel kein funktionelles System bilden, ist es unmöglich, das festgesetzte Ziel zu erreichen. „Die Ziele des Unterrichts stellen einen qualitativen Wertrahmen der Grundausbildung dar. Sie umfassen die Werte und Haltungen, produktive Tätigkeiten und praktische Fertigkeiten, Erkenntnisse und Verständnis.“⁹

Für den Unterricht sind vor allem diese drei Merkmale charakteristisch und typisch:

- Der Unterricht bietet eine Möglichkeit der optimalen Verschmelzung der Ausbildung und der Erziehung an und bildet diese Situationen mit Absicht.
- Im Unterricht werden die grundlegenden Erziehungs- und Ausbildungsziele festgelegt. Der Unterricht wird definiert, die Erziehung und die Ausbildung werden geplant und systematisch realisiert und es kommt zur Gestaltung der materiellen und organisatorischen Bedingungen, die für Realisation der Erziehungs- und Ausbildungsprozesse notwendig sind.
- Der Unterricht wird unter der Leitung des Pädagogen, des Lehrers realisiert.

⁸ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN: 80-86633-04-7. S. 11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN: 80-86633-04-7. S. 11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

1.3 Die Akteure des Unterrichts und ihre Beziehung

Es wurde schon erwähnt, welche grundlegenden Faktoren oder Komponenten zur Struktur des Unterrichtsprozesses gehören. In diesem Unterkapitel nährt man nur die zwei wichtigsten Komponenten an und zwar – den Lehrer und den/die Schüler und ihre Beziehung.

1.3.1 Der Lehrer als Akteur im Unterricht

Es existieren viele Definitionen über den Lehrer. Im Buch „Didaktik der Fremdsprachen“ (Didaktika cizích jazyků) von Choděra und Kollektiv befinden sich viele Definitionen des Begriffes „Lehrer“ von verschiedenen Autoren. In diesem Buch gibt es eine Definition, die von Lozanov kommt. *„Lozanov sieht den Lehrer als einen leitenden Faktor des Unterrichtsprozesses, der nicht nur eine zuverlässige Quelle des Wissens sein soll, sondern auch eine Autorität. Denn es existiert eine erprobte pädagogische Erfahrung, dass die Schüler sich Informationen am besten merken, die von autoritativen Quellen kommen.“*¹⁰

Bild Nr. 1: Die Lehrerin im Unterricht

Quelle:

<https://www.google.de/search?q=der+Lehrer+bilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DZQdU8quBsKhtAas5YGoCQ&ved=0CCUQsAQ&biw=1366&bih=665> (10. 3. 2014)



In diesem Buch befindet sich auch eine Definition von Asher. *„Nach ihm hat der Lehrer eine autoritative Rolle, er ist voll verantwortlich für alle Tätigkeiten im Unterricht, er leitet die Interaktion zwischen den Schülern. Er sollte immer perfekt vorbereitet sein.“*¹¹ *„Seine Rolle wird sehr oft zur Rolle des Regisseurs verglichen, der den Unterricht/die Arbeit/das Spiel der Schüler/der Schauspieler leitet. Der Lehrer sollte sich zum Schüler im Unterricht und besonders im Aspekt der Rückbindung wie freundliche Eltern zu ihrem Kind verhalten. Er*

¹⁰ CHODĚRA, Radomír a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-2274-5. S. 61. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹¹ CHODĚRA, Radomír a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-2274-5. S. 67. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

sollte den Schüler - den Anfänger auch nicht korrigieren und abbrechen, weil es zu Hemmungen kommen kann.“¹²

Der Lehrer sollte menschlich und zugleich professionell sein. Es geht um einen sehr anspruchsvollen und stressigen Beruf. Der Lehrer ist nicht nur Lehrer, er bekleidet gleich mehrere Funktionen in sich selbst. Außer des Pädagogen stellt er eine Rolle des Psychologen, des Didaktikers dar, der sprachlich qualifiziert ist. Er sollte zu den Schülern eine gute Beziehung bilden, damit die Schüler an ihn glauben. Im Unterricht sollte er auch eine Funktion des Trägers verschiedener Techniken und Methoden haben. Ein guter Lehrer bemüht sich, die Schüler in der Kreativität mittels der traditionellen und kuriosen Organisationsformen zu unterstützen. Zu seiner professionellen Grundausrüstung gehört eine Fähigkeit der gepflegten wörtlichen Äußerung und der taktvollen Besprechung mit den Schülern, mit den Eltern, mit den Mitarbeitern und mit der Öffentlichkeit. Ein guter Pädagoge bildet für die Kommunikation mit den Schülern die geeigneten Bedingungen. Er kann den Anderen anhören. Er ist fähig, mit seiner Stimme, seinem Blick und seinem Gehör den Raum auszufüllen, in dem die Erziehungs- Ausbildungstätigkeit verläuft. Er sollte auf jede pädagogische bedeutende Anregung gefühlvoll und taktvoll reagieren. Er hat auch eine Funktion des Beraters. Wenn die Schüler ein Problem haben, sollten sie keine Angst haben, darüber mit dem Lehrer zu sprechen.

Außer dieser genannten Rollen und Fähigkeiten, mit denen der Lehrer disponieren sollte, hat er eine Rolle der Motivation. Der Lehrer stellt den stärksten Motivationsfaktor im ganzen Unterricht dar. Die Beziehung der Schüler zu einem Fach wird von dem Lehrer erbaut. An den niedrigeren Stufen der Grundschulen kann man sich auch mit der Rolle des Lehrers als Vorbild treffen. Der Lehrer ist eigentlich ein Modell für die Identifizierung. Kleinere Kinder/Schüler identifizieren sich mit seinen Meinungen, Haltungen und Werten.

1.3.2 Der Schüler als Akteur im Unterricht

Neben dem Lehrer stellt der Schüler den zweiten Akteur im Unterrichtsprozess dar. Gleich wie der Lehrer beteiligt er sich am Unterricht. Aus diesem Grund nimmt er eine ähnliche Position und Stelle wie der Lehrer ein. Für die Erklärung des Begriffes „der Schüler“ existieren unzählige Definitionen. Auf einer deutschen Webseite befindet sich folgende

¹²CHODĚRA, Radomír a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-2274-5. S. 62. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Definition, die erklärt, was man unter diesem Begriff versteht. *„Ein Schüler ist eine lernende Person, der von einer Lehrkraft durch theoretischen und praktischen Unterricht, der in der Regel in einem Klassenverband stattfindet, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden.“*¹³ Auf anderer Webseite steht folgend: *„Der Schüler ist ein Jugendlicher, der in einer Schule ausgebildet wird. Das ist jemand, der etwas (bei einem Künstler oder Wissenschaftler) gelernt hat.“*¹⁴ Im Bedeutungswörterbuch „Schülerduden“ steht folgende Erklärung des Begriffs „der Schüler“:

- a) *„Der Schüler/die Schülerin ist Junge bzw. Mädchen, der/das eine Schule besucht.*
- b) *Männliche bzw. weibliche Person, die in einem bestimmten wissenschaftlichen oder künstlerischen Gebiet von einer Kapazität ausgebildet wird.“*¹⁵

Der Schüler stellt eine Person dar, die sich vom passiven Empfänger des sprachlichen Materials zu einer Person entwickeln sollte, die für ihr Lernen voll verantwortlich ist. Seit der Geburt entwickelt man sich mittels der Tätigkeit, die einen grundlegenden und formativen Einfluss auf die Person hat. Zu den grundlegenden Formen der Tätigkeiten in der Schulzeit gehört gerade das Lernen. Der Schüler sollte einen Sinn im Lernen sehen. In der Zeit, in der man als Kind (Schüler) in die Schule gehen muss, ist der Organismus für diese Tätigkeit am besten geöffnet. Jede Tätigkeit des Schülers sollte zu einem Ziel führen, das der Schüler erreichen will. Wenn er einer bestimmten Tätigkeit widmet, kommt es zu seiner Entwicklung der Intelligenz, die gerade durch das Lernen entwickelt wird.

1.3.3 Die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler

Man weiß, dass der ganze Unterrichtsprozess ohne den Lehrer und den/die Schüler unmöglich ist. Diese Akteure stellen den wichtigsten Bestandteil in der ganzen Struktur des Unterrichts dar. Sie bilden einen grundlegenden Kern im Unterricht und zugleich spielt ihre Beziehung dabei eine wichtige Rolle. *„Die Entwicklung des didaktischen Denkens begleiten verschiedene Theorien, die diese Beziehung interpretieren. Es hängt davon ab, aus welchen philosophischen und anthropologischen Ausgangspunkten sie kommen, wie sie die Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie, Biologie, usw. ausnutzen.“*¹⁶ Es ist möglich sicher

¹³ *Schüler* [online] [zit. 23. 10. 2013]. Verfügbar unter:

<http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Sch%C3%BCler>

¹⁴ *Schüler* [online] [zit. 23. 10. 2013]. Verfügbar unter: <http://de.thefreedictionary.com/Sch%C3%BCler>

¹⁵ MÜLLER, Wolfgang. *Schülerduden: Bedeutungswörterbuch*. 2. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1986. ISBN: 3-411-02208-6. S. 328.

¹⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 116. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

zu sagen, dass es zwei verschiedene Ansätze gab, die sehr oft gegeneinander standen. Auf einer Seite handelt es sich um die Theorien, die vor allem die äußere Wirkung des Schülers hervorheben. Sie kommen oft aus den soziologischen Positionen. „*Sie setzen voraus, dass die erwachsenen Generationen die kulturellen Inhalte denjenigen weitergeben, die noch nicht reif fürs soziale Leben sind. Die Aneignung dieser Inhalte hilft der jungen Generation, dass sie sich in die menschliche Gesellschaft und ihre Kultur integriert, sich in ihr orientiert und eine Stelle in ihr findet.*“¹⁷ Aus diesem Grund treten der Inhalt, der Lehrstoff und die Rolle des Lehrers gemeinsam ein. Der Lehrer hat dabei eine Pflicht: Er soll den Schülern diesen Lehrstoff übergeben.

Der Unterricht, der einseitig am Inhalt und an der Aktivität von der Seite des Lehrers orientiert wird, wird oft als der zum Lehrer orientierte Unterricht bezeichnet. Gegen den Unterricht, der sich vor allem zum Lehrstoff und zum Lehrer bezog, wurde seit dem Anfang dieses Jahrhunderts eine Reihe von Oppositionskonzeptionen formuliert, die sich hauptsächlich am Schüler orientieren. Es handelt sich um den am Schüler orientierten Unterricht.

Bild Nr. 2: Die Lehrerin mit den Schülern

Quelle:

<https://www.google.de/search?q=der+Lehrer+bilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DZQdU8quBsKhtAas5YGoCQ&ved=0CCUQsAQ&biw=1366&bih=665> (10. 3. 2014)



„*Einen großen und dauerhaften Einfluss bis zur Gegenwart haben in dieser Richtung fürs didaktische Nachdenken die Ideen der sogenannten progressiven Pädagogik von J. Dewey. Gegen das Verstehen der traditionellen Schule, in der sich der Erziehungs- und Ausbildungsprozess am Lehrer orientiert, der die Ziele von außen verfolgt und sich bemüht die Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten, kommt Dewey aus inneren Interessen und Möglichkeiten des Schülers aus.*“¹⁸ Er meint die Kindheit, hat eine Bedeutung für sich selbst. Er behauptet, dass es nötig ist, den Schwerpunkt nicht in den Lehrbüchern oder im

¹⁷ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 116. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN: 80-85-866-33-1. S. 116-117. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Lehrer, sondern im Kind zu sehen. Es ist wichtig, die Erziehung auf seinen inneren Tendenzen zu erbauen und die Natürlichkeit des Kindes nachzufolgen.

Es ist wichtig zu bemerken, dass der ganze Unterricht zur reziproken Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler abzielen sollte. Diese reziproke Beziehung zwischen diesen zwei Akteuren nennt man „pädagogische Interaktion“. Es geht um gegenseitige Wirkung zwischen dem Lehrer und dem Schüler, die auf den persönlichen Beziehungen und auf der Art der Informationsübergabe gegründet wird.

Im Zusammenhang mit dem Lehrer und mit den Schülern existieren viele didaktische Prinzipien, die nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schüler einhalten sollten. In diesem Unterkapitel werden nur einige von manchen Prinzipien ausgewählt. Es geht zum Beispiel um folgende Prinzipien:

- **Das Prinzip der Erziehung und des Unterrichts** – In diesem Prinzip ist es wichtig sich bewusstzuwerden, dass der Unterricht einen breiteren Prozess der Entwicklung der ganzen Persönlichkeit des Schülers darstellt.
- **Das Prinzip des Zielbewusstseins** – Der Lehrer sollte das Hauptziel klarmachen und jede Tätigkeit des Schülers sollte zu einem Ziel führen, das dem Schüler bewusst wird und er erreichen will.
- **Das Prinzip des Bewusstseins** – Der Schüler sollte alle psychischen und physischen Tätigkeiten machen, zu denen er im Unterricht geführt wird. Er soll ihre Bedeutung verstehen und soll sich dem Sinn dieser Tätigkeit bewusst werden.
- **Das Prinzip der Aktivität** – Der Schüler ist kein passiver Teilnehmer im Unterricht, sondern er sollte die Tätigkeiten machen, zu denen er vom Lehrer geführt und angeregt wird.
- **Das Prinzip der Demonstration** – Der Schüler sollte die Vorstellungen und die Begriffe aufgrund der Wahrnehmung der Gegenstände der Wirklichkeit oder ihrer Visualisierung formen.¹⁹

¹⁹ Diesen Überblick der didaktischen Prinzipien kann man im Buch „Die Einführung in die Schuldidaktik“ (Úvod do školní didaktiky) von Šimoník Oldřich sehen.

2 Der Fremdsprachenunterricht und seine Methoden

Im zweiten Kapitel wird die Problematik des Fremdsprachenunterrichts nahegelegt werden. Man erfährt, was man unter dem Begriff „der Fremdsprachenunterricht“ eigentlich versteht und man gewinnt einige Informationen über die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts und über ihre Geschichte. Diese Methoden werden für die bessere Übersicht systematisch angeordnet.

2.1 Der Fremdsprachenunterricht als fachlicher Begriff

Die Abkürzung „FSU“ wird für den Begriff „Fremdsprachenunterricht“ aus praktischen Gründen abgekürzt. *„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. Wenn Schule insgesamt staatlich geregelt ist, dann ist der Fremdsprachenunterricht allgemein und speziell betroffen, indem er z. B. in besondere Schulformen eingebunden und auf eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden festgelegt wird, indem einzelne Sprachen zu Schulfremdsprachen bestimmt werden und ihre Abfolge in der Schullaufbahn der Schüler vorgeschrieben wird oder auch inhaltliche und methodische Festlegungen durch staatliche Richtlinien erfolgen. Die Regelungen für den Fremdsprachenunterricht sind ein spezieller Teil der allgemeinen Schulgesetzgebung, und insofern steht der Fremdsprachenunterricht im größeren schulgeschichtlichen, schulfachgeschichtlichen, bildungs- und fachpolitischen Rahmen.“*²⁰

Bevor der Begriff „FSU“ erklärt wird, beginnt die Autorin dieser Arbeit mit der Definition des Begriffes, der mit dem „FSU“ eng zusammenhängt. Es handelt sich um „die sogenannte Fremdsprache“. Auf der Duden-Webseite gibt es folgende Erklärung dieses fachlichen Wortes: *„Die Fremdsprache ist eine fremde Sprache, die sich jemand nur durch bewusstes Lernen aneignet; Sprache, die nicht jemandes Muttersprache ist.“*²¹ Als geeignetes Synonym kann man das Wort „die Zweitsprache“ verwenden. Es existieren viele Definitionen des Begriffes „FSU“. Auf der Duden-Webseite befindet sich folgende Definition des FSUs: *„Der FSU ist ein Unterricht, der zu Fremdsprachenkenntnissen führen soll.“*²² Einfach gesagt: Der

²⁰ BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Basel: Francke, 1995. ISBN: 3-8252-8042-X. S. 523.

²¹ *Fremdsprache* [online] [zit. 4. 11. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fremdsprache>

²² *Fremdsprachenunterricht* [online] [zit. 4. 11. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fremdsprachenunterricht>

FSU ist eigentlich ein Unterricht, in dem man die Fremdsprache lernt und man gewinnt die Fremdsprachenkenntnissen, die man verbreiten kann. *„Die Ziele des FSUs beschränken sich nicht nur auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und Kenntnisse, sondern beziehen sich auch auf die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen sowie Lernerstrategien. Es ergeben sich somit drei Ebenen, die jedoch miteinander verwoben sind:*

- *Die pragmatische Ebene zielt zunächst auf den Erwerb sprachlicher und kultureller Inhalte ab.*
- *Auf der affektiven Ebene sollen innere Einstellungen wie Toleranz, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft sowie eine positive Einstellung zum Sprachenlernen und Lernen im Allgemeinen entwickelt werden.*
- *Über die fachspezifischen Inhalte hinaus sollen die Lernenden angeregt werden, die Lernerstrategien bei der Aneignung der Fremdsprache zu erkennen, zu reflektieren und bewusst anzuwenden, so dass sie im späteren Leben auf den Erwerb anderer Lerninhalte selbständig übertragen werden können.*²³

Um welche Ziele des FSUs geht es eigentlich? Im Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ gibt die Autorin Janíková die zwei wichtigsten Lernziele des FSUs an. Es handelt sich um die sprachlichen Lernziele und um die sozial-affektiven Lernziele des FSUs.

a) Sprachliche Lernziele des FSUs

Zu den sprachlichen Lernzielen des FSUs befindet sich im Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ von Janíková folgendes: *„Übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung sprachkommunikativen Könnens, der kommunikativen Kompetenz. Da zum Kommunizieren in der Fremdsprache Produktion wie Rezeption fremdsprachlicher Zeichen gehören und deren Übermittlung mündlich wie schriftlich erfolgen kann, müssen vier Fertigkeitsbereiche entwickelt werden. Dabei setzt sich jede Fertigkeit aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen:*

Fertigkeiten

- *Hörverstehen*
- *Leseverstehen und Sehverstehen*
- *Sprechen*
- *Schreiben*

²³ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 8.

Teilkompetenzen/Teilaspekte der Sprache

- *Phonetik und Phonologie*
- *Lexik*
- *Grammatik*
- *Orthographie*²⁴

b) Sozial-affektive Lernziele des FSUs

Zu den sozial-affektiven Lernzielen des FSUs gibt die Autorin Janíková in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ folgendes an: „*Die affektiven Ziele des Fremdsprachenunterrichts beziehen sich zunächst konkret auf die Einstellung zur Zielkultur, im weiteren Sinne aber auch auf zwischenmenschliche Beziehungen (soziale Kompetenz im Allgemeinen). Fernerhin ist die Einbeziehung der emotionalen Komponente ein wichtiger Faktor für den Lernprozess selbst, denn Lernmotivation und Lerninteresse sind mitentscheidend für den Lernerfolg. Toleranz, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft in Bezug auf andere Kulturen und Sprachgemeinschaften setzen voraus:*

- *ein Bewusstsein des eigenkulturellen Standpunkts,*
- *die innere Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fremdem,*
- *die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,*
- *Kenntnisse über die Zielkultur.*²⁵

„*Der Einsatz verschiedener Sozialformen im Unterricht, z. B. Partner- und Gruppenarbeit, fördert die soziale Kompetenz und kommunikative Fähigkeiten. Dieses fächerübergreifende Ziel sollte auch im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen. Eine entscheidende Voraussetzung für die Erfüllung der oben genannten Lernziele ist gerade im Bereich des fremdsprachlichen Lernens eine positive Einstellung zum Fach. Diese ist zum großen Teil abhängig von der Auswahl der Lerninhalte und Unterrichtsverfahren. Der Unterricht sollte also auf den Interessen, Neigungen und Erfahrungen der Lerner aufbauen.*“²⁶

²⁴ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 9.

²⁵ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 9.

²⁶ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 9.

2.2 Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts²⁷

„Die Forschung der Grundlagen und der Gesetzmäßigkeiten des Lernens bildet nur einen Teil der Unterrichtstheorie. Ihren zweiten Bestandteil bilden das Suchen und die Verfolgung der Arbeitsprozesse und Mittel, mittels deren es möglich ist, das Unterrichtsziel zu erreichen, d. h. die Aneignung der bestimmten Kenntnisse und Fertigkeiten, und so aufgrund des zielbewussten, ökonomischen Wegs. Die Aneignung der Fremdsprachen hat einige spezifische Abrisse, dank denen sich ihr Unterricht vom Unterricht anderer Fächer unterscheidet. Es geht um einen Prozess, bei dem der Schüler – neben seiner Muttersprache – ein weiteres Kommunikationsmittel beherrschen soll. Die Aneignung der Fähigkeit die Fremdsprache zu beherrschen, ist mit dem Erwerb der Kenntnisse über die Sprache verbunden. In welchem beiderseitigen Verhältnis sind diese zwei Bestandteile bei der Vermittlung der Fremdsprache vertreten und was für Fortgänge wird es beim Unterricht verwendet, hängt von der grundlegenden Unterrichtsmethode ab.“²⁸

„Die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich durchaus auch an der Aufeinanderfolge von Methoden ablesen, wobei der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik eine lange Geschichte haben. Schon im Alten Rom wurde Griechisch als „lingua franca“ unterrichtet, dessen Rolle im Mittelalter Latein übernahm. Latein wurde gleichzeitig zur Unterrichtssprache an den Schulen in Europa. Erst im 19. Jahrhundert setzten sich die Nationalsprachen im schulischen Unterricht durch und der Prozess der Methodenentwicklung für den neusprachlichen Unterricht wurde gestartet.“²⁹

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts existierten im FSU mehrere Lehrmethoden, die für lange Zeit bestanden. Die Autorin Janíková gibt in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ folgende Lehrmethoden an:

- *die Grammatik-Übersetzungsmethode*
- *die Direkte Methode*
- *die Audiolinguale Methode*

²⁷ Beim Schreiben dieses Unterkapitels helfen vor allem das Skript „*Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*“ von Janíková Věra und das Buch „*Die Methodik der Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Deutsch*“ (Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny) von Beneš Ed. und Kollektiv.

²⁸ BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970. S. 10. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

²⁹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 24.

- *die Audiovisuelle Methode*
- *die Kommunikative Methode*
- *den Interkulturellen Ansatz*

„Diese entstanden zwar unter dem Einfluss bestimmter historischer Rahmenbedingungen, dennoch ist eine streng chronologische Darstellung deshalb irreführend, da auch ältere methodische Ansätze heute noch in Lehrmittel und Lehrverfahren einfließen und ihren Platz behauptet haben. So entstand zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode bereits im 19. Jahrhundert, hat sich aber in der Unterrichtspraxis mit verschiedenen Begründungen teilweise bis in die heutige Zeit erhalten.“³⁰

Neben diesen genannten Methoden entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die sogenannten *Alternativen Methoden*. Diese Methoden interessieren sich für die Abgrenzung von herkömmlichen Lernablaufkonzepten. Zu denen gehören z. B.: Suggestopädie, Total Physical Response, Silent Way, Drama-Methode oder Community Language Learning usw.

2.3 Zur Geschichte der Methoden des FSUs³¹

In diesem Unterkapitel erwähnt man chronologisch die wichtigsten Lehrmethoden des FSUs. Im Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ von Janíková wird jede Lehrmethode aufgrund dieser Kriterien beschrieben und bewertet werden:

- Ziele des FSUs
- Lernpsychologische/lerntheoretische Grundlagen
- Linguistische Grundlagen
- Methodische Prinzipien

Für besseren Überblick entschied sich die Autorin dieser Arbeit, die Gliederung nach den obengenannten Kriterien, die von Janíková kommt, zu folgen.

³⁰ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 24.

³¹ Beim Schreiben dieses Unterkapitels helfen vor allem das Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ von Janíková Věra und das Buch „Die Methodik der Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Deutsch“ (Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny) von Beneš Eduard und Kollektiv.

2.3.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) wurde in den mittelalterlichen Schulen zum Lernen des Lateins verwendet. Diese GÜM legte Nachdruck aufs Wissen über die Sprache, d. h. auf die Kenntnisse aus der Morphologie, Syntax und Lexik. *„Die Schüler lernten die Fremdsprache aufgrund ihrer schriftlichen Form kennen. Der Fortgang bei der Aneignung des Wissens über die Sprache war überwiegend deduktiv. Im 19. Jahrhundert wurde diese Methode auf den Unterricht der klassischen Sprachen, zum Latein und Griechisch, sogar zum Unterricht der dynamischen Sprachen übertragen.“*³² Man kann sagen, dass die GÜM im 19. Jahrhundert in Europa für den neusprachlichen Unterricht an den Gymnasien entwickelt wurde. Diese Methode war vor allem für eine kleine „Bildungs-Elite“, für das sogenannte „Bildungsbürgertum“ geeignet.

- **Ziele der GÜM**

Zu den wichtigsten Zielen der sogenannten GÜM und damit des zusammenhängenden Sprachenlernens gehören nach dem Skript von Janíková zwei Zielsetzungen:

1. *„Einerseits wurde Sprachenlernen als ein Prozess der Persönlichkeitsformung in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur betrachtet. Damit stand die Vermittlung kultureller Werte im Mittelpunkt, als deren Ausdruck insbesondere die Literatur einer Sprachgemeinschaft verstanden wurde.*
2. *Andererseits wurde Sprachenlernen nach dieser Methode als geeignetes Mittel zur Herausbildung der Fähigkeit zum abstrakten/logischen Denken verstanden. Daraus ergibt sich als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht die praktische Beherrschung der Sprache, sondern vielmehr die bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und in ihr Regelsystem.“*³³

- **Lerntheoretische Grundlagen**

Den Grund der Vorstellung vom Sprachenlernen als einem Mittel zur formalen und geistigen Schulung und zur Erziehung zum ordnenden Denken bildet ein kognitives Lernkonzept. *„Der*

³² BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970. S. 11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

³³ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 25.

Sprachlernprozess basiert danach auf Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln. Sprachbeherrschung wird also gleichgesetzt mit Sprachwissen. ³⁴

- **Linguistische Grundlagen**

Die Autorin Janíková findet die Sprache als ein Gebäude, das aus „Sprachbausteinen“ und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Sie schreibt davon, dass die sprachlichen Regeln nach den Kategorien der lateinischen Grammatik formuliert werden. *„Die Übertragung dieser Kategorien auf andere Sprachen nicht ohne Weiteres möglich ist, ergibt sich daher eine Vielzahl von Ausnahmeregeln. Grundlage der Sprachbetrachtung bildet dabei die geschriebene, literarisch geformte Sprache. Die gesprochene Sprache findet keine Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht.* ³⁵

- **Methodische Prinzipien**

Es ist wichtig zu erwähnen, dass der schriftliche Gebrauch der Sprache im Zentrum steht. Die Textgrundlage bilden hauptsächlich die Werke der bedeutenden Autoren aus der Zielkultur sowie synthetische Texte. *„Die Baugesetze der fremden Sprache werden im Vergleich mit der Muttersprache erschlossen. Das Ziel ist die Produktion korrekter Sätze dar, die durch Anwendung bereitgestellter Regeln erfolgt.* ³⁶

Zu den kennzeichnenden Typen der Übungen der GÜM zählt man z. B.: Formulierung korrekter Einzelsätze nach einer Regel, Übersetzungsübungen, Nacherzählungen, Ergänzungsaufgaben, Aufsatzschreiben usw.

2.3.2 Die direkte Methode (DM)

Im Laufe der Zeit kam es zum Widerspruch gegen die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Ende des 19. Jahrhunderts erschien eine starke Reformationsströmung, die der Unterricht zu den dynamischen Sprachen mittels der sogenannten Direkten Methode bevorzugte. In dieser Methode erschien eine neue Ähnlichkeit der Gedanken der sogenannten natürlichen Methode. Die Vertreter der DM wurden als die Gegner der traditionellen GÜM genannt. Die GÜM hatte damals einen führenden Platz an den Gymnasien. *„Ein wichtiger Vertreter dieser Bewegung*

³⁴ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 25.

³⁵ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 25.

³⁶ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 26.

war Wilhelm Vietor. Er kritisierte vor allem dass, die GÜM lebende Sprachen mit den Mitteln einer toten Sprache lehre und damit die natürliche Weiterentwicklung einer lebenden Sprache ignoriere. Daneben werde die Sprache in sich sinnlose Bestandteile zerrissen und der Unterricht bestehe zum größten Teil aus dem mechanischen Auswendiglernen von Wörtern und Regeln.³⁷ „Die reformierte DM wendete die Aufmerksamkeit zu der primären Funktion der Sprache als ein gesellschaftliches Kommunikationsmittel. Demzufolge legte sie einen Nachdruck auf die Beherrschung der phonischen Form der Fremdsprache.“³⁸ Diese grundlegende Orientierung unterstützte eine imitativ-intuitive Aneignung der Fremdsprachen, lehnte sich von der Vermittlung mit Hilfe von der Muttersprache der Schüler ab und eliminierte vom Unterrichtsprozess die Übersetzung. Die meist radikalen Vertreter behaupteten, dass es möglich ist, sich die Fremdsprache ohne alle theoretischen Kenntnisse ihrer Grammatik anzueignen.

- **Ziele der DM**

Die Autorin Janíková gibt in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ zu den Zielen der DM folgendes an: „Nicht mehr das Sprachwissen, sondern auch die aktive Sprachbeherrschung stehen im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Oberstes Ziel ist die Entwicklung des Sprachgefühls. Die allgemeine politische und wirtschaftliche Expansion der Jahrhundertwende erforderte die Entwicklung der praktischen Sprechfertigkeit in den modernen Fremdsprachen. Der Schüler soll lernen, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden. Die Beschäftigung mit dem System der fremden Sprache soll gleichzeitig einen Zugang zur Gedanken- und Gefühlswelt und den Lebensumständen der Zielkultur darstellen.“³⁹

- **Lerntheoretische Grundlagen**

Man setzt voraus, dass der Fremdspracherwerb grundsätzlich nach ähnlichen Prinzipien verläuft wie der Erwerb der Muttersprache. Der Spracherwerb stellt einen Prozess der Assoziationsbildung dar.

³⁷ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 26.

³⁸ BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970. S. 11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

³⁹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 26.

- **Linguistische Grundlagen**

Zu diesem Zeitpunkt kann man noch nicht über eine neue Schule der Linguistik sprechen. In den linguistischen Grundlagen des FSUs gab es wesentliche Neuerungen. Zu denen führt die Autorin Janíková die folgenden zwei Punkte an:

1. *„Die am Anfang des 20. Jahrhunderts als wissenschaftliche Disziplin etablierte Phonetik gewann an Gewicht bedingt durch die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache (anstelle der literarisch geformten Schriftsprache).*
2. *An die Stelle der Regelgrammatik tritt die so genannte „Beispielgrammatik“. Grammatikregeln stehen nicht mehr am Anfang, sondern als Zusammenfassung am Ende des Lernprozesses.“⁴⁰*

- **Methodische Prinzipien**

Zu den methodischen Prinzipien der DM schreibt Autorin Janíková folgendes:

1. *„Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der geschriebenen Sprache. Hören/Sprechen stehen vor Lesen/Schreiben, nicht nur in chronologischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf ihren didaktischen Rang.*
2. *Ausspracheschulung wird zum festen Bestandteil des Sprachunterrichts.*
3. *Charakteristischer Texttyp ist der Dialog, der entsprechend der Forderung nach Situativität in Alltagssituationen eingebettet ist.*
4. *Durch Nachahmung und Gewöhnung erfasst der Lerner die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache, allerdings nicht auf kognitiver, sondern gefühlsmäßiger Ebene. Die Regeln der Sprache werden somit auf induktivem Wege vermittelt.*
5. *Die bisher übliche Einbeziehung der Muttersprache wird als kognitives Element und daher als Störfaktor empfunden. Einsprachigkeit wird damit zum hervorstechendsten Unterrichtsprinzip der DM.*
6. *Eng damit verbunden ist die Forderung nach Anschaulichkeit (z. B. Einbeziehung der konkreten Umgebung des Schülers nach dem Prinzip des Zeigens und Benennens).“⁴¹*

Zu den kennzeichnenden Typen der Übungen der DM zählt man z. B.: das Nachspielen von Dialogen, Fragen und Antworten oder verschiedene Ergänzungsübungen sowie gelegentlich Diktate und Nacherzählungen.

⁴⁰ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 27.

⁴¹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 27.

2.3.3 Die audiolinguale Methode (ALM)

Im Zusammenhang mit der ALM führt Autor Beneš im Buch „Die Methodik der Fremdsprachen: Englisch, Französisch und Deutsch“ (Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny a němčiny) folgendes ein: *„Die Sprache ist ein Komplex der Gewohnheiten. Die Sprache ist ein hochgeordneter Typ des erlernten und gesellschaftlich-tradierten Verhaltens. Der Muttersprachler ist sich nicht der Redemechanismen bewusst, die man im phonologischen, morphologischen oder syntaktischen Sprachsystem realisiert. Diese Mechanismen werden außerhalb des Bewusstseins realisiert (im Unterbewusstsein). Dem Muttersprachler ist nur bewusst, was er sagt (der Inhalt der Mitteilung), nicht wie er es sagt. Aus diesem Grund muss derjenige, der die Fremdsprache lernt, die Mechanismen der neuen Sprache lernen, d. h. unterbewusst. Der Schüler muss also diese Mechanismen lernen und das ist nur mittels der ständigen Nachahmung des Muttersprachlers (d. h. aufgrund der Wiederholung, des Einübens, mittels des ständigen Hörens und Sprechens) möglich. Diese Methode wird kürzlich als „audioorale“ (audiolinguale) Methode genannt.“⁴²*

Die Entstehung dieser Methode wird in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA datiert. Es handelt sich eigentlich um eine Weiterentwicklung der direkten Methode. *„Allerdings kamen zusätzlich wissenschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse sowohl im Bereich der Lernpsychologie als auch der Linguistik zum Tragen.“⁴³* Charakteristisch für diese Methode ist auch der Einsatz der technischen Medien im Unterricht.

• Ziele der ALM

Zu den wichtigsten Zielen der ALM gibt die Autorin Janíková in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ folgendes an: *„Der Fremdsprachenunterricht nach der ALM verfolgt sowohl pragmatische als auch pädagogische Ziele:*

- 1. Moderne Fremdsprachen werden als unverzichtbares internationales Kommunikationsmittel gesehen.*
- 2. Auch in der ALM steht die Vermittlung und Aneignung der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt, mit dem Ziel der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen.*
- 3. Ziel ist also das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen.*

⁴² BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970. S. 22. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁴³ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 27.

4. *Entwickelt werden soll ein Sprachgefühl, auf dessen Grundlage die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache selbst entdeckt werden.*“⁴⁴

- **Lerntheoretische Grundlagen**

Die lerntheoretischen Grundlagen erklärte die Autorin dieser Arbeit schon am Anfang dieses Unterkapitels. Es geht um das menschliche Verfahren, das durch einen mechanischen Ablauf von Reaktionen erlernt wird. Es handelt sich um einen Prozess der Gewohnheitsbildung. Die Sprache ist eigentlich eine Form des Verhaltens, das durch ständiges Einüben erworben wird.

- **Linguistische Grundlagen**

Sprachwissenschaftliche Grundlage der ALM erklärt der amerikanische Strukturalismus, der sich vor allem in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelte. Er basierte auf den gelegten Gründen von L. Bloomfield. Nach Strukturalismus erfolgt die Untersuchung der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten induktiv, deskriptiv und synchronisch. Anstatt der geschriebenen Sprache wird die gesprochene Sprache untersucht.

- **Methodische Prinzipien**

Bei den methodischen Prinzipien ist es wichtig zu erwähnen, dass die Mündlichkeitsform einen Vorrang vor der Schriftlichkeitsform hat. Aus diesem Grund sieht die didaktische Abfolge folgend aus: Hören/Sprechen steht vor dem Lesen/Schreiben. Sehr wichtig ist auch, sich den Sprachmuster über Nachahmung und Wiederholung anzueignen. Eine wichtige Rolle spielt die sogenannte Grammatikarbeit, einfach gesagt: zuerst vom Hören zum Nachsprechen.

Zu den kennzeichnenden Typen der Übungen der ALM zählt man z. B.: Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen oder Einsetzübungen.

2.3.4 Die audiovisuelle Methode (AVL)

Beneš schreibt in seinem Buch „Die Methodik der Fremdsprachen: Englisch, Französisch und Deutsch“ (Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny a němčiny) dieses: *„Einerseits sind neben den audiolingualen Methoden die sogenannten audiovisuellen Methoden zahlreich verbreitet. Gleich wie die ALM vertiefen sie, aufgrund der Erkenntnisse einiger Richtungen der modernen Linguistik und Psychologie mit der Ausnutzung der modernen*

⁴⁴ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 28.

technischen Möglichkeiten, Hilfsmittel und Geräte, die theoretischen Grundsätze und zugleich vervollkommen sie die Lehrweise der direkten Methode. Andererseits beginnt sich, aufgrund der Erkenntnisse anderer Richtungen der modernen Linguistik und Psychologie, die sogenannte kognitive Methode entwickeln. Diese Methode hebt die Momente der bewussten Aneignung des sprachlichen Kodes beim Unterricht der Fremdsprachen hervor.“⁴⁵

Folgende Informationen über die AVL führt die Autorin Janíková in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ an: *„Die audiovisuelle Methode geht auf ähnliche lerntheoretische und linguistische Grundprinzipien zurück wie die ALM, ergänzt deren Verfahren jedoch um den Einsatz visueller Elemente als Semantisierungs- und Gedächtnishilfe sowie als Impuls bei der Sprachanwendung. Ein wesentlicher Unterschied zur audiolingualen Methode liegt in der Reihenfolge der Darbietung:*

- *Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs. Das heißt, ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz verbunden, so dass beide eine Bedeutungseinheit (semantische Einheit) bilden.*
- *In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten geklärt. Die Einsprachigkeit wird gewahrt durch Verfahren wie Deuten, wiederholtes Anhören, Fragen und Antworten.*
- *Durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text werden die Dialoge in der dritten Phase auswendig gelernt.*
- *In der vierten Phase sollen sich die Schüler allmählich von der visuell-akustischen Vorgabe lösen. Sie werden z. B. aufgefordert, eigene Dialoge zu den Bildern zu verfassen oder die Szene im Rollenspiel nachzuahmen.*
- *In jeder Stunde werden Satzmusterübungen (pattern drills) zu den entsprechenden in den Dialogen eingeführten Grammatikstrukturen durchgeführt.*
- *Schreiben und Lesen werden im späteren Verlauf des Kurses ebenfalls in den Unterricht miteinbezogen.*“⁴⁶

Gleich wie bei der audiolingualen Methode benutzt man bei dieser Methode auch die technischen Medien oder Geräte im Unterricht, die den Lehrkräften bzw. den Schülern

⁴⁵ BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970. S. 12. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁴⁶ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 29.

ermöglichen, den unterrichtlichen Lernplatz zu erweitern oder ihn zu bereichern. Unter den technischen Geräten versteht man z. B. die Medien wie Computer, Internet, interaktive Tafel oder verschiedene andere Medien (Kamera, CD-ROM oder DVD, usw.).

2.3.5 Die kommunikative Methode

„In den 70er Jahren kamen neue Zielgruppen zum Wort (Hauptschüler, Erwachsene, Teilnehmer an beruflicher Fortbildung), die die Veränderung der Unterrichtsmethoden erforderten. So entstand eine schülerzentrierte kommunikative Methode, die später nicht mehr vom Lernstoff ausgeht, sondern vom Schüler als Subjekt des Erziehungsprozesses. Der Lernende wurde aktiviert und wird als Partner im Lernprozess verstanden. Damit ist die Veränderung der Sozialformen verbunden. Der traditionelle Frontalunterricht wird durch variable Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit erweitert.“⁴⁷ Das Wichtigste ist, dass die kommunikative Methode sich um schülerzentrierten Unterricht bemüht. „Das fast vollständige Fehlen kognitiver und kreativer Elemente im Konzept der audiolingualen und audiovisuellen Methode bildete den Ausgangspunkt der vor allem in den siebziger Jahren aufkommenden Kritik an diesem Ansatz. Weitere Kritikpunkte waren die Reduktion der Lernprozesses auf Verhaltenskonditionierung, das rigide Phasenschema und die sich daraus ergebende Monotonie des Unterrichts, die Einschränkung der Rolle des Lehrers auf die des „Medientechnikers“, die Orientierung an formalsprachlichen Strukturen, der völlige Ausschluss der Muttersprache und die Sinnentleerung und Banalisierung der Lehrbuchdialoge und –übungen.“⁴⁸ In der Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts spielte das Schlagwort von der „kommunikativen Kompetenz“ eine wichtige Rolle. Einfach gesagt, handelte es sich um einen Einzug in die fremdsprachendidaktische Diskussion. „Daraus entwickelte sich das pragmatisch-funktionale Konzept der sogenannten kommunikativen Methode.“⁴⁹

⁴⁷ Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Kommunikativ – Pragmatisch - Orientierte - Methode [online] [zit. 2. 12. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>

⁴⁸ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 29.

⁴⁹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 30.

- **Ziele der kommunikativen Methode**

Als die wichtigsten Ziele der kommunikativen Methode führt die Autorin Janíková in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ folgendes auf:

1. *„Oberstes Ziel ist die „kommunikative Kompetenz“, d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können.*
2. *Angestrebt wird ein möglichst authentischer Gebrauch der Sprache.*
3. *Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich sind kein Selbstzweck, sondern stehen im Dienste der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit.*
4. *Hauptziel ist, wie in den direkt vorausgegangenen Methoden, das fremdsprachliche Können, wobei unter Können nicht nur die produktive Sprachverwendung verstanden wird, sondern die Entwicklung aller vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Gerade der Entwicklung von Verstehensstrategien wird erstmals konzentrierte Aufmerksamkeit gewidmet.*
5. *Fachspezifische Zielsetzungen verbinden sich mit pädagogischen Leitvorstellungen (Entwicklung von Diskursfähigkeit, sozialer Kompetenz etc.).“⁵⁰*

- **Lerntheoretische Grundlagen**

„Der Weg zu sprachlichem Können führt über bewusst gemachtes Wissen. Lernen wird also nicht mehr als rein imitativer Vorgang betrachtet, sondern als ganzheitlicher Prozess.“⁵¹

- **Linguistische Grundlagen**

Die kommunikative Methode geht wie auch die anderen fremdsprachendidaktischen Methoden auf Entwicklungen im Bereich der Linguistik zurück. Sehr wichtig ist das sogenannte sprachfunktionale Konzept, das die Pragmalinguistik vertritt. Unter der Sprache versteht man kein System von Formen, sondern einen Aspekt des menschlichen Handelns. *„Die Pragmalinguistik untersucht also „was Menschen mit Sprache machen“, wenn sie sie in verschiedenen Kommunikationssituationen einsetzen. Jeder einzelne Sprechakt besteht aus verschiedenen Komponenten:*

- *aus der Mitteilungsabsicht eines Sprechers (Sprechintention),*
- *aus der gewählten Redemittel, mit der diese Sprechabsicht sprachlich umgesetzt wird,*
- *aus dem situativen Kontext, der die Auswahl der Redemittel beeinflusst, und*

⁵⁰ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 30.

⁵¹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 30.

- *deren Wirkung auf den Gesprächspartner*

Unter „*kommunikativer Kompetenz*“ ist somit ein *situativ angemessenes sprachliches Verhalten zu verstehen, das die oben genannten Faktoren miteinbezieht.*“⁵²

- **Methodische Prinzipien**

Charakteristisch für die kommunikative Methode ist das, dass es sich eigentlich um keine geschlossene Methodik des Fremdsprachenunterrichts handelt. Nach Janíková ist eine Offenheit und Flexibilität bei diesem Konzept wichtig. Wobei sich das Konzept an folgenden Leitpunkten orientiert:

- *„Lernerorientierung, sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch 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-n und Lernerstrategien.*“⁵³

Sehr wichtig ist noch, dass der Lehrer weniger als Vermittler des Wissens betrachtet wird, sondern er eher als Helfer im Lernprozess dargestellt wird. Es existiert keine Norm an Übungstypen für diese Methode. *„Hervorgehoben werden sollten jedoch die Forderung nach kommunikativer Relevanz und situativer Einbettung des Lernstoffs.*“⁵⁴

2.3.6 Der interkulturelle Ansatz

Auf einer Internetseite kann man folgende Infos über den interkulturellen Ansatz finden: *„Der Interkulturelle Ansatz hat sich ab der zweiten Hälfte der 80er Jahre entwickelt. Er fußt auf dem pragmatisch-funktionalen Konzept, der audio-visuellen und der kommunikativen Methode. Didaktik und Methodik legen mehr Wert auf die Zielgruppen und ihre kulturelle wie auch sprachliche Herkunft. Der Interkulturelle Ansatz soll im Sprachunterricht integriert*

⁵² JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 30.

⁵³ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 31.

⁵⁴ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 31.

werden. Er setzt den Einsatz von Medien wie z.B. Bildern, Videos, Kunst, Musik etc. voraus.⁵⁵

Zum interkulturellen Ansatz führt die Autorin Janíková in ihrem Skript „Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“ folgendes auf: „Der interkulturelle Ansatz stellt eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode dar. Die Ziele des Interkulturellen Ansatzes verfolgen das übergeordnete Ziel des Erwerbs einer interkulturellen Kompetenz bzw. einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen.“⁵⁶ Weiter schreibt diese Autorin über die Voraussetzung für interkulturelle Kompetenzen im kommunikativ-pragmatischen Sinne: „Die Voraussetzung für interkulturellen kommunikativ-pragmatischen Sinne sind im Prinzip zwei Arten von Kenntnissen oder Wissensbeständen:

- a) Zum einen sind Sprachwissen und Kenntnisse der Zielsprache,
- b) zum anderen Kenntnisse über soziale Konventionen und die Angemessenheit von sprachlichen Handlungen von Belang.“⁵⁷

Es ist wichtig zu bemerken, dass der interkulturelle Ansatz eine wichtige Rolle im Sprachunterricht spielt. Aus diesem Grund sollte er im Sprachunterricht integriert werden. „Das interkulturelle Konzept bezieht einerseits den Kulturvergleich explizit in den fremdsprachlichen Unterricht mit ein, gleichzeitig kommen grundlegende pädagogische Überlegungen zum Tragen, die sich aus der genaueren Analyse der Lernerperspektive ergeben, wobei insbesondere die regional spezifischen Lernbedingungen stärker in der Vordergrund rücken.“⁵⁸ Unter diesen Lernbedingungen versteht man:

- 1) "Lerntraditionen und –gewohnheiten,
- 2) Verhältnis (z. B. geographische und kulturelle Distanz etc.) von Ausgangs- und Zielkultur,
- 3) institutionelle Bedingungen,
- 4) individuelle Motivation und Lernleistung der Lernenden.“⁵⁹

⁵⁵ Märchen interkulturell. Interkultureller Ansatz und interkulturelles Lernen. [online] [zit. 3. 12. 2013]. Verfügbar unter: http://www.sens-public.org/spip.php?page=ispip-article&id_article=659&lang=fr

⁵⁶ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 31.

⁵⁷ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 31.

⁵⁸ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 31-32.

⁵⁹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 32.

„Ein charakteristisches Merkmal des interkulturellen Ansatzes ist die sogenannte Kontrastivität. Diese zeigt sich insbesondere in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, die grundsätzlich die Bewusstmachung des eigenen kulturellen Standpunktes einschließt. Andererseits schlägt sich die Forderung nach aktivem und selbständigem Erarbeiten der Inhalte durch den Lerner sowie der Entwicklung fachübergreifender Lernerstrategien im Einsatz von weniger gelenkten Unterrichtsverfahren nieder (z.B. Projektunterricht, autonomes Lernen etc.).“⁶⁰

Wie die Autorin Janíková in ihrem Skript näher erleutert, erfüllen die Aufgaben und die verschiedenen Übungsformen viele wichtige Funktionen:

- *„Sie öffnen die mehrperspektivische Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden.*
- *Sie ermöglichen die Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begriffsserschließung, d.h. sie machen die soziokulturelle Bedingtheit konnotativer Wortbedeutungen bei der Wortschatzarbeit transparent (z.B. Assoziogramme im Hinblick auf die Mutter- und Fremdsprache).*
- *Sie ermöglichen Einblicke in fremde Welten und fordern zum Kulturvergleich auf (z.B. Arbeit mit literarischen Texten).*
- *Sie entwickeln die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen (z.B. dramapädagogische Übungen).“⁶¹*

⁶⁰ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 32.

⁶¹ JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8. S. 32.

3 Der interaktive Unterricht⁶²

In diesem Kapitel wird erklärt, was man eigentlich unter dem Begriff – „der interaktive Unterricht“ versteht und welche Formen zu den interaktiven im Fremdsprachenunterricht gehören. Dann werden diese interaktiven Formen ausführlicher und genauer charakterisiert. Am Ende dieses Kapitels erfährt man einige Grundinformationen über die interaktive Tafel und ihre Arbeit im Fremdsprachenunterricht.

3.1 Was ist interaktiver Unterricht?

Im Sammelbuch *Deutsch macht Schule* von den Autoren Egersdorfová Gabriela und Stahl Thomas, in dem es Beiträge der Pilsener Tagung „Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis 2007“ gibt, erklärt die Autorin Věra Krbůšková in ihrem Beitrag über die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts den Begriff – „interaktiver Unterricht“, wie folgt: *„Interaktiver Unterricht baut auf der sozialen Interaktion in der Lerngruppe auf, d. h. auf den durch Kommunikation bestimmten wechselseitigen Beziehungen des Lehrers zu den Schülern und der Schüler untereinander. Dem Fremdsprachenunterricht liegt hier die Hypothese zugrunde, dass eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts ist. Die Bedeutung der sozialen Interaktion ist bisher von der Fremdsprachendidaktik zu wenig berücksichtigt worden. Einige Grundsätze des interaktiven Fremdsprachenunterrichts lauten folgendermaßen:*

Die soziale Interaktion kann positiv beeinflusst werden durch
-ein interaktives Lehrerverhalten und
-interaktive Unterrichtsformen.“⁶³

Das interaktive Lehrerverhalten erklärt die Autorin Krbůšková mit diesen Sätzen: *„Interaktives Lehrerverhalten bedeutet, dass der Lehrer die soziale Interaktion in der*

⁶² Beim Schreiben dieses Kapitels hilft vor allem der Beitrag – „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“ von Autorin Krbůšková, Věra. Diesen Beitrag kann man im Sammelbuch *„Deutsch macht Schule“* von Egersdorfová, G. und von Stahl, T. finden. Dann hilft auch das Buch *„Unterrichtsobjekte und interaktiver Unterricht“* (Výukové objekty a interaktivní vyučování) von Hausner, M. und Kollektiv und der Beitrag – „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“ von Autorin Krbůšková, Věra. Diesen Beitrag kann man im Sammelbuch *„Sborník příspěvků z mezinárodní konference“* von Janíková, Věra finden.

⁶³ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 63.

Lerngruppe fördert, dass er Konflikte in der Lerngruppe mit dem Ziel einer Verbesserung der Interaktion zu lösen versucht, dass er die Schüler ermutigt, dass er die Schüler zur Selbständigkeit anregt und dass er interaktive Unterrichtsformen praktiziert. ⁶⁴

„Unter Unterrichtsformen versteht man alle Unterrichtstätigkeiten, die zu einer Interaktion zwischen den Schülern und zu einer lerner gelenkten Kommunikation führen. Lerner gelenkte Kommunikation meint alle inhaltlich vom Schüler selbst bestimmten Äußerungen, die zur Selbständigkeit, Selbstentscheidung oder Mitbestimmung der Schüler, zur Kooperation der Schüler in verantwortlicher Partner- und interaktiver Gruppenarbeit führen. ⁶⁵

Hausner Milan und Kollektiv führen im Buch „Unterrichtsobjekte und interaktiver Unterricht“ (Výukové objekty a interaktivní vyučování) auch eine Grundcharakteristik des interaktiven Unterrichts auf und zwar: *„Der interaktive Unterricht ermöglicht die am Monitor illustrierten Daten der ganzen Klasse zu präsentieren und mit ihnen zu arbeiten. Mit dem interaktiven Inhalt zu lernen, ermöglicht der Klasse den Lehrstoff aufgrund der neuen, dynamischen Weise zu präsentieren. Der interaktive Unterrichtsinhalt ermöglicht den Lehrern und den Schülern mit Ausbildungsobjekten zu arbeiten. Mit dieser Weise werden sowohl den Lehrern, als auch den Schülern zahlreiche Quellen der Unterrichtsmaterialien oder besser gesagt der Unterrichtselemente (der Objekte - der Texte oder der Bilder, usw.) erschlossen. Interaktive Betätigung bringt in die Lehrersäußerung vor allem Dynamik.* ⁶⁶ Das Gleiche gilt auch bei den Schülern. *„Mittels der interaktiven Tafel können die Schüler ihre Kompetenzen dynamischer entwickeln, sie können die mit dem Computer unterstützte Technik nutzen, die als Mittel der Entwicklung ihrer Fähigkeiten dient.* ⁶⁷

3.2 Interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts

Wie schon geschrieben wurde, unter interaktiven Formen versteht man alle Unterrichtstätigkeiten, die zu einer Interaktion zwischen den Schülern und zu einer

⁶⁴ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 63.

⁶⁵ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 63-64.

⁶⁶ HAUSNER, Milan und Kollektiv. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. Liberec: Venkovský prostor, o.p.s., 2007. ISBN: 978-80-903897-0-0. S. 10-11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁶⁷ HAUSNER, Milan und Kollektiv. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. Liberec: Venkovský prostor, o.p.s., 2007. ISBN: 978-80-903897-0-0. S. 10-11. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

lernergetzten Kommunikation führen. *„Die Unterrichtsformen führen zur Selbständigkeit, Selbstentscheidung oder Mitbestimmung der Schüler. Zugleich führen sie zur Kooperation der Schüler in einer verantwortlichen Partnerarbeit und in einer interaktiven Gruppenarbeit.“*⁶⁸

„Inhalte, die die Schüler zu einer Kommunikation anregen, sind die beste Vorstellung für die genannten interaktiven Unterrichtsformen. Interaktiver Fremdsprachenunterricht muss beim Lehrerverhalten ansetzen. Ein interaktives Lehrerverhalten kann durch Einsicht und durch Training im Rahmen eines Interaktionstrainings in der Lehrergruppe erreicht werden. Im Interaktionstraining kann der Lehrer gleichzeitig konkret lernen, wie er Konflikte in der Lerngruppe durch kurze Interaktionsübungen lösen kann.“

*Dadurch und durch sein interaktives Lehrerverhalten wird die Bereitschaft der Schüler zur Zusammenarbeit gefördert. Wenn nur diese durch interaktive Unterrichtsformen genutzt wird, dann wird nicht nur die gemeinschaftliche Leistung gefördert, sondern ebenfalls die soziale Interaktion in der Lerngruppe rückwirkend beeinflusst.“*⁶⁹

Die Autorin Věra Krbůšková führt in ihrem Beitrag im Sammelbuch – *Deutsch macht Schule* folgende Formen an, die zu den interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts gehören.

Es geht um:

- die Gestaltung eines Kommunikationsnetzes
- Mitbestimmung und Selbstbestimmung
- der Lehrer als Ghostspeaker
- Partnerarbeit in verantwortlichen Partnerschaften
- Interaktionsspiele, interaktive Rollenspiele
- Projektunterricht und Simulation
- Interaktiver Lektüreunterricht

„Mittels dieser Formen sind die Schüler zu den interaktiven Prinzipien geführt, wie z. B.: Selbständigkeit, Selbstentscheidung, Mitbestimmung oder Kooperation. Alle diesen Prinzipien führen zum Erkennen der Schülerpersönlichkeit nicht nur durch den Lehrer, sondern auch

⁶⁸ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 150. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁶⁹ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 64.

durch den Schüler selbst. Sie stellen eine große Stütze des autonomen Bestandteiles im Unterrichtsprozess des Fremdsprachenunterrichts dar.“⁷⁰

3.2.1 Die Gestaltung eines Kommunikationsnetzes

Die Kommunikation betrachtet man als eines von den wichtigsten Mitteln im ganzen Fremdsprachenunterricht. Wie sollte sie jedoch verlaufen? „Man führte viele Untersuchungen durch, die die Effektivität verschiedener Kommunikationsnetze in den Stunden des Fremdsprachenunterrichts feststellen sollten. Eine von diesen bekannten Untersuchungen wurde vom Leavitt durchgeführt. Dieser Autor beschäftigte sich gerade mit der Effektivität verschiedener Kommunikationsnetze und mit ihrer Auswirkung auf die Zufriedenheit der Kommunikationsteilnehmer. Aufgrund der Untersuchung stellte er fest, dass der Kreis für die Teilnehmer zwar sozial am befriedigendsten ist, nicht aber die rationellste Form der Kommunikationsübermittlung ermöglicht. In unseren Klassen ist es gewöhnlich, dass der Lehrer zu den Schülern von solchem Ort redet, von dem alle Schüler ihn sehen können. Je größer die Klasse ist, desto öfter gilt diese Regel.“⁷¹ „Doch ist seit Leavitts Untersuchungen zu fragen, ob nicht in bestimmten Phasen des Unterrichts diese Form aus Gründen des Sozialklimas in der Klasse verändert werden muss. Die Folge, dass Schüler mehr sprechen, sobald ein Lehrer nicht mehr der Zentralpunkt ist, über den alle Kommunikation läuft, kann in vielen Fällen beobachtet werden. Es ist jedoch möglich, dass ein Lehrer durch seinen lebendigen Unterricht in der Schule die Schüler zu vielen sprachlichen Beiträgen stimuliert.“⁷²

„Zahlreiche Äußerungen der Schüler, die ihre Kommunikationsfähigkeiten in der Abstimmung mit dem vorschriftlichen kommunikativen Ziel verbessern würden, können jedoch nicht verwirklicht werden, weil die Schüler oft nur auf die Lehrerimpulse beim Fremdsprachenunterricht reagieren.“⁷³ „Ein selbständiges, vom Lehrer bestimmtes Kommunizieren wird verhindert, wenn der Lehrer eine zentrale Stellung im

⁷⁰ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 151. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁷¹ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 151. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁷² KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 65.

⁷³ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 152. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Kommunikationsnetz einnimmt. Die nonverbale Kommunikationshaltung des Lehrers (seine Position vor der Klasse), ist ein ständiges Signal, dass andere Reaktionen als die vom Lehrer hervorgerufenen gar nicht erwartet werden.“⁷⁴ „Aus diesem Grund wird es dem Lehrer empfohlen, dass er im Fall des selbständigen Kommunizierens entweder hinter der Klasse oder zwischen den Schülern sitzt. Die Schüler sollen so sitzen, dass sie sich einander sehen. Es geht um die sogenannte Face-to-Face Anordnung.“⁷⁵

„In den USA 1963 schlägt der Autor Gattegno bei der Wiederholung der Phonetik und der guten Aussprache die sogenannte „The silent way-Methode“ vor. Eine Gruppe von höchstens zehn Teilnehmern sitzt mit dem Lehrer um einen Tisch. Der Lehrer demonstriert und korrigiert, er deutet auf eine nach phonetischen Gesichtspunkten angeordnete Buchstabentafel oder benutzt viele Bilder als Demonstrationsmaterial. Bei Neueinführungen spricht er einmal vor und lässt alle nachsprechen. Bei dieser Methode ist der Lehrer in allen Unterrichtsphasen der zentrale Kommunikationspartner, aber diese Methode hat viele positive Folgen für die Interaktion in der Lerngruppe. Die Teilnehmer sitzen in Face-to-face-Anordnung. Dadurch, ist es möglich, dass jeder Teilnehmer dieselbe zentrale Stellung innerhalb des Kommunikationsnetzes erhält, die vorher der Lehrer hatte. Der Lehrer spricht nicht, er ist darauf angewiesen, seine Position so bald als möglich an seine sprechenden Schüler abzugeben.“⁷⁶

„Nicht nur die Veränderung des Kommunikationsnetzes, sondern auch die Veränderung des Klassenraumes, in dem die Kommunikation verläuft, kann einen guten Einfluss auf die Kommunikationsinteraktion in der Klasse haben.“⁷⁷

3.2.2 Mitbestimmung und Selbstbestimmung

Im Unterricht – besser gesagt – im Fremdsprachenunterricht haben die Schüler eine Möglichkeit, schon von Anfang über etwas mitzubestimmen, mitzureden oder sich für etwas

⁷⁴ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 65.

⁷⁵ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 151. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁷⁶ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 65.

⁷⁷ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 152. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

mitzuentcheiden. Mitbestimmung besteht darin, dass die Schüler über ihre Kommunikationsthemen und Kommunikationssituationen mitbestimmen dürfen. Sie können nicht nur über diese jetzt eingeschriebenen Sachen, sondern auch zum Beispiel über die methodischen Unterrichtsphasen (Diktat, Grammatikerklärung,...) oder über die Reihenfolge der Dialogbehandlung mitbestimmen.

Mitbestimmung hängt mit der Selbstbestimmung zusammen. Besser gesagt- *„Mitbestimmung im Unterricht impliziert Selbstbestimmung und Selbsttun. Im Fremdsprachenunterricht sind diesen Zielen meist durch die unvollkommene Kenntnis der Fremdsprache Grenzen gesetzt. Durch die Gruppenarbeit werden diese Grenzen erweitert. Methodisch wird im Unterricht das kreative Selbsttun der Schüler auf die Anwendungsphase beschränkt. In dieser Phase soll das Gelernte in Form des Transfers in ähnlichen Situationen angewendet werden.“*⁷⁸ Eine große Rolle spielen die Anfangs- und Übungsphasen bei den Interaktionsspielen, wo das kreative Selbsttun der Schüler deutlich wird.

3.2.3 Der Lehrer als Ghostspeaker

Es geht um ein didaktisches Verfahren, bei dem der Lehrer keine zentrale Rolle spielt. Die Schüler sollen miteinander kommunizieren. Dabei haben sie eine Möglichkeit, entweder eine Face-to-Face-Anordnung, oder einen Kreis zu bilden, um miteinander zu sprechen. Am Gespräch nimmt der Lehrer nicht teil. Er steht außerhalb des Kreises und daraus folgt, dass er keinen großen Einfluss auf den Inhalt des Gesprächs in der Gruppe hat.

Wenn ein Schüler mit etwas ein Problem hat – zum Beispiel er nicht weiß, wie er einen Satz in der Fremdsprache sagen soll oder er eine bestimmte Vokabel braucht - kann er dem Lehrer ein Signal oder ein Zeichen geben. Mit Hilfe des Signals deutet der Schüler dem Lehrer an, sich hinter ihn zu setzen, um ihm sein Problem zu schildern. *„Das kann je nach Situation leise oder laut geschehen, so dass die Mitschüler über den Inhalt informiert sind. Der Lehrer hat hier die Aufgabe, die Mitteilungen der Schüler zu übersetzen, aber hat keineswegs die Rolle des Dolmetschers, denn in jedem Fall ist es der Lerner, der selbst nach der Hilfe durch den Lehrer die Mitteilung in der Fremdsprache äußern muss. Er bleibt der eigentliche Kommunikationspartner seiner Mitschüler. Korrekturen sollte der Lehrer in dieser Phase nur*

⁷⁸ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 66.

als Sprechhilfe, nicht als Unterbrechung des Kommunikationsflusses geben. In einer späteren Phase kann er den Schülern seine Korrekturen mitteilen.“⁷⁹

3.2.4 Partnerarbeit in verantwortlichen Partnerschaften

„Die Voraussetzung für interaktive Verfahren ist die Bildung von stabilen „verantwortlichen Partnerschaften.“ Bei diesen Partnerschaften sind die Schüler füreinander verantwortlich, soweit es sich um leistungsgleiche Partner handelt. Im Falle von leistungsunterschiedlichen Partnern ist der leistungsstärkere für den leistungsschwächeren verantwortlich.“⁸⁰

Leistungsstärkere Schüler müssen vom Lehrer so ermutigt werden, dass diese Aufgabe für sie bestimmte Vorteile in ihrer Bewertung darstellt. *„Es ist selbstverständlich, dass beide Partner mit der verantwortlichen Partnerschaft einverstanden sein müssen und zugleich müssen sie dazu freiwillig zustimmen. Wenn der Lehrer die Formen der Partnerarbeit in seinem Unterricht regelmäßig benutzt, vertieft er ihre Intensität und verlängert die Dauer dieser Beziehungen. Mit dieser Art und Weise können zum Beispiel die Hausaufgaben regelmäßig korrigiert werden.*“⁸¹

„Es ist unnötig, eine besondere Sitzanordnung zu bilden. Wenn der Lehrer bestimmt, dass Partnerarbeit stattfindet, setzen sich die zuvor gebildeten leistungsheterogenen Paare zueinander und andere Schüler finden dann wunschgemäß einen leistungshomogenen Partner. Um die Diskrimination des leistungsschwächeren Schülers zu verhindern, muss ihm im Paar immer geholfen werden. Es wird dem Lehrer empfohlen, bei der Kontrolle der Partnerarbeit vor allem den schwächeren Schüler aus dem Paar herauszurufen.“⁸²

„Wenn der Lehrer einen schwächeren Schüler für seine Leistung lobt und positiv bewertet, stellt diese Tatsache einen Erfolg auch für den Partner dar, der dem Schwächeren half. Zur Beendigung der verantwortlichen Partnerschaft kommt es im Falle, wenn der

⁷⁹ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 66-67.

⁸⁰ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 67.

⁸¹ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 154. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁸² KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 154. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

*leistungsschwächere Partner eine Verbesserung seiner Arbeitsleistung zeigt. Die Auflösung dieser Partnerschaft sollte für beide Partner einen Lebenserfolg darstellen.*⁸³

3.2.5 Interaktionsspiele

*„Spielen hat im Verständnis vieler Menschen ganz selbstverständlich etwas mit Lernen zu tun: Sie beobachten, wie Kinder die zu bewältigende Zukunft, das Erwachsensein, spielend vorwegnehmen und sich dabei ganz offensichtlich auf das noch weitgehend Unbekannte vorbereiten.“*⁸⁴

*„Seit jeher werden auch im Unterricht gelegentliche Spiele verwendet. Mancher Lehrer verwendet sie als Belohnung, andere sehen darin einen willkommenen Lückenfüller (für Vertretungsstunden zum Beispiel), manch einer erwartet vom Spielerischen eine Verbesserung des Gruppenklimas und einige Lehrer bieten Spiele an, um lernpsychologisch ungünstige Übungsformen zu vermeiden.“*⁸⁵

Also die Spiele sind bei den Kindern sehr beliebt. Sie sind nicht nur zu Hause beliebt, sondern auch im Unterricht. Mittels der Spiele können die Kinder ihre Phantasie entwickeln. Es handelt sich um die freiwillige, von innen heraus motivierte, lustbetonte und spontane Tätigkeit. Diese Tätigkeit verläuft nach bestimmten Regeln, die die Kinder einhalten müssen. Anders gesagt – das Spiel stellt ein aktives, selbständiges und auch kreatives Lernen für die Kinder dar. Beim Spielen können die Kinder nicht nur ihre Phantasie, sondern auch ihre Kreativität entwickeln. Sie lernen, dass sie sich in einigen Situationen nur auf sich selbst verlassen müssen. Das Spiel macht den Kindern Spaß – aus diesem Grund ist ihre Konzentration beim Spielen höher als beim „normalen klassischen Unterricht“. Mittels der Spiele sind sie aktiviert und motiviert. Weiteren Vorteil stellt das Wegfallen von Stress dar. Die Schüler haben keine Angst, dass sie in der Fremdsprache etwas falsch sagen. Sie genießen nur das Spielen, sie konzentrieren sich nicht so sehr darauf, dass sie keine Fehler machen. Der größte Vorteil der Spiele besteht jedoch darin, dass es nicht so große Unterschiede zwischen den leistungsschwächeren und leistungsstärken Schülern gibt.

⁸³ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 154-155. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁸⁴ SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999. ISBN: 3-589-21341-8. S. 7.

⁸⁵ SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999. ISBN: 3-589-21341-8. S. 7.

Die Spiele haben im Unterricht auch viele Funktionen. Beim Spielen sind die Schüler motiviert und aktiviert. Die wichtigsten Funktionen sind also die Motivations- und Aktivierungsfunktion. Eine wichtige Rolle spielen auch die sogenannte Sozialfunktion und Erkenntnisfunktion. Sehr oft müssen die Schüler im Paar oder in den Gruppen zusammenarbeiten, mitbestimmen oder als Team fungieren. Wenn sie in verschiedenen Formen arbeiten, haben sie Gelegenheit, einander besser kennen zu lernen. Mittels des Spiels ist es möglich, eine Problematik aus bestimmtem Bereich (wie z. B.: Wortschatz, Grammatik,...) im Unterricht einzuüben. Aus diesem Grund ist die sogenannte Funktion des Einübens sehr wichtig. Weitere sehr wichtige Funktionen der Spiele bilden die sogenannte Erholungs- und Bewegungsfunktion. Wenn die Schüler das Spiel spielen, ist der Unterricht sehr dynamisch und lebendig. Meistens sitzen die Kinder nicht oft in ihren Schulbänken. Die Unterrichtsstunde ist nicht so monoton und stereotyp wie in anderen Stunden. Das Spiel kann auch als ein diagnostisches Mittel dienen. Dank verschiedenen Reaktionen oder dem Benehmen der Schüler beim Spielen ist es auch möglich zu erkennen, ob die Kinder zum Beispiel ein Problem in der Familie haben, usw. Man spricht über die sogenannte diagnostische Funktion, die das Spiel auch erfüllt.

Die Spiele machen den Kindern Spaß. Beim Spielen können sie sich auch reale Situationen ausprobieren und dazu auch ihre eigenen Erfahrungen benutzen. Neben den Vorteilen, die beim Spielen selbstverständlich überwiegen, existieren auch einige Nachteile. Dazu gehören verschiedene Störfaktoren, die vor allem bei der Arbeit in den Gruppen oder im Paar vorkommen. Eine wichtige Rolle spielen auch zeitliche und räumliche Bedingungen für das Spiel. Meistens braucht man beim Spielen mehr Zeit, die vor allem im Fremdsprachenunterricht nicht vorhanden ist. Weiteren Nachteil der Spiele bilden manchmal auch ihre Regeln selbst. Einige Spiele haben keine einfachen Regeln für die Schüler, deshalb ist es besser, wenn der Lehrer nur solche Spiele im Unterricht wählt, die für die Kinder verständlich und klar sind. Also empfiehlt man keine schweren und unverständlichen Regeln, sondern es ist besser und wirksamer, nur einfache Spielarten für die Schüler zu wählen.

„Bei den Interaktionsspielen legt man einen Eindruck auf die Äußerung der eigenen Kommunikationsabsichten. Aus diesem Grund sind die sogenannten Identifikationsspiele und Identitätswechsel am geeignetsten. Für die Fortgeschrittenen sind das sogenannte Astronautenspiel, die Teamentscheidung oder Vorbereitung der Bildreportage geeignet.“⁸⁶

⁸⁶ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 156. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Neben diesen Interaktionsspielen haben zum Beispiel die sogenannten Rollenspiele oder Kennenlernspiele große Bedeutung.

3.2.5.1 Identifikationsspiele⁸⁷

Die Identifikationsspiele gehören zu den beliebtesten interaktiven Spielen. Mit Hilfe vom Lehrer kann jeder Schüler seine Identifikationskarte erzeugen, die der Wirklichkeit oder dem Wunsch des Schülers entspricht. Der Lehrer sollte neue Vokabeln mit ihren tschechischen Äquivalenten für die ganze Klasse an die Tafel oder mittels Projektors auf Folie schreiben. Jede Identifikationskarte sollte eine detaillierte, fiktive Beschreibung des Lebens des Schülers und seines Charakters darstellen. Aufgrund der andauernden, selbstständigen Ergänzung während der Stunden im Fremdsprachenunterricht sollte es beim Schüler zur regelmäßigen Entwicklung von Grundsprachfertigkeiten kommen. Von Anfang an sollte diese Identifikationskarte im Gespräch der Schüler miteinander dienen. Der Vorteil dieses Spiels besteht darin, dass wenn sich die Schüler zum Beispiel die Zahlwörter aneignen sollen, sie gegenseitig nach der Höhe ihres Gehalts fragen und darüber diskutieren. Eine mögliche Variante dieser interaktiven Spiele ist die, dass sich jeder Schüler seine Partner wählt und sie dann ein Interview zusammen vorbereiten, bei dem sie sich gegenseitig der ganzen Klasse vorstellen. Der vorgestellte Partner achtet immer darauf, dass er sprachlich und auch sachlich richtig vorgestellt wurde.

3.2.5.2 Identitätswechsel⁸⁸

Weitere Variante des Identifikationsspiels ist der sogenannte Identitätswechsel. Jeder Schüler zieht eine Karte, auf die ein Name des Schülers geschrieben wird. Selbständig oder mit Hilfe vom Lehrer oder vom Wörterbuch beschreibt er mit einigen Sätzen die Eigenschaften, Gewohnheiten, Wünsche und das Benehmen des beliebig ausgewählten Schülers. Seine Beschreibung sollte er mit den Verben in der ersten Person Singular vortragen. Es ist möglich, dieses Spiel auch zu variieren – zum Beispiel verlassen ein oder zwei Schüler die Klasse und die anderen Schüler beschreiben, was sie anhaben, wie sie gekämmt sind, usw. Die beschreibende Gruppe der Schüler könnte ihre Mitschüler auch aufgrund ihrer Eigenschaften

⁸⁷ Der Inhalt dieses Spiels wurde gefördert aus: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Aus dem Beitrag – „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“ von Autorin Krbůšková, Věra. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 156. ISBN: 80-2104164-1.

Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

⁸⁸ Der Inhalt dieses Spiels wurde gefördert aus: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Aus dem Beitrag – „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“ von Autorin Krbůšková, Věra. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 156-157. ISBN: 80-2104164-1.

Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

charakterisieren, aber nur im Falle, dass der Lehrer darauf achtet, dass die Schüler ihre Mitschüler entweder positiv oder neutral bewerten.

3.2.5.3 Astronautenspiel⁸⁹

Dieses interaktive Spiel kann der Lehrer entweder mit der ganzen Klasse, oder mit drei oder fünf Schülern pro Gruppe spielen. Die Schüler stellen das sogenannte Astronautenteam dar. Diese Astronauten müssen nach der Notlandung zur Sternengruppe – zum einhundert Kilometer entfernten zweiten Landungsmodul geraten. Die Astronauten können nur einen Teil der geretteten Sachen auf die Reise mitnehmen. Diese Sachen müssen von ihnen gewählt werden, deren Übersicht sie bei sich selbst haben und diese Sachen müssen folgend nach der Wichtigkeit in die Liste eingeordnet werden. Die Schüler müssen diese Sachen in gemeinsamer Diskussion bestimmen und ihr Inventar ausarbeiten. Die Anführung jeder Sache auf der Liste muss schriftlich begründet werden.

Bei der Kontrolle der Aufgabe teilt der Lehrer den Schülern mit, welche Sachen in die Not-Liste gehören, die von der NASA für den Fall ausgearbeitet wurde, dass eine ähnliche Situation im realen Leben passiert:

- Sauerstoffbomben
- Wasser
- Nahrungsmittelkonzentrat
- Funkgerät
- Nylonseil
- Reiseapotheke
- Fallschirmseide
- Schlauchboot
- Signalpatronen
- Gewähr
- Milchkonzentrat
- Heizkörper
- Kompass
- Streichhölzer



Bild Nr. 3: Ein Astronaut

Quelle: <https://www.google.de/#q=astronaut+bilder> (10.3.2014)

⁸⁹ Der Inhalt dieses Spiels wurde gefördert aus: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Aus dem Beitrag – „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“* von Autorin Krbůšková, Věra. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 158. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

3.2.6 Teamentscheidung⁹⁰

Die Schüler haben gemeinsam in der Fremdsprachestunde zum Beispiel folgende Situation zu lösen: In einer Firma muss ein Arbeiter wegen des Vertragsablaufs entlassen werden. Der Geschäftsführer und einige Mitglieder des Verwaltungsrats müssen entscheiden, wer das von diesen drei Arbeitern sein soll:

- Ein 24-jähriger, verheirateter Mann, der ein Kind hat. Seine Arbeitsleistung ist durchschnittlich. Oft kritisiert er offen, wenn ihm etwas nicht gefällt.
- Ein 32-jähriger, geschiedener Mann, der ein Kind hat, dem er Alimente zahlen muss. An die Arbeit kommt er oft spät, aber er erreicht perfekt Arbeitsleistungen.
- Ein 50-jähriger, verheirateter Mann, der zwei erwachsene Kinder hat. Seine Kinder verdienen schon selbst. Von allen Arbeitern ist dieser Mann am längsten im Betrieb. Seine Arbeitsleistung ist die, die von ihm erwartet wird, ohne Mitwirken eigener Initiative.

Die Zeit für die Diskussion wird in diesem Fall strikt festgesetzt. Wenn die Schüler nach dem Zeitablauf abstimmen sollen, wer aus dieser Firma entlassen werden soll, kann der Lehrer später mit den Schülern darüber diskutieren, ob die Abstimmung richtig zeitlich festgelegt wurde oder wie es zum Abstimmungsergebnis kam und ob die Abstimmung die einzige Lösung des Problems war.

Den Ausgangspunkt zu einer ähnlichen Diskussion kann auch zum Beispiel die Entdeckung eines neuen Medikaments darstellen. Dieses Medikament könnte den Menschen das Leben verlängern. Es existiert jedoch nur in einer beschränkten Menge, in einer Charge. Das Forschungsteam soll entscheiden, wessen Leben um fünfzig Jahre verjüngt werden soll und aus diesem Grund auch um fünfzig Jahre verlängert werden soll. Das Team muss vier berühmte Persönlichkeiten der Vergangenheit oder der Gegenwart wählen und dann diskutieren, welche von diesen Persönlichkeiten dieses Medikament erhalten sollte und aus welchen Gründen.

⁹⁰ Der Inhalt dieses Spiels wurde gefördert aus: JANÍKOVÁ, Věra. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Aus dem Beitrag – „Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“ von Autorin Krbůšková, Věra. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 159. ISBN: 80-2104164-1. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

3.2.7 Projektunterricht und Simulation

„Projektunterricht ist die vorbereitende Ausrichtung des Fremdspracheunterrichts während eines längeren Zeitraums auf eine zu einem bestimmten Zeitpunkt von der ganzen Klasse zu erbringende Leistung.“⁹¹ Anders gesagt – der Unterricht wird als Arbeit an einem Projekt organisiert. Andere Bezeichnung für den Projektunterricht, der vor allem im Bereich der Pädagogik verwendet wird, stellt die sogenannte Projektmethode dar.

Diese integrative und ganzheitliche Lernform hat auch viele Merkmale. Zu den wichtigsten gehört zum Beispiel das sogenannte kooperative Lernen – anders gesagt Teamwork. Bei der Vorbereitung des Projekts müssen die Schüler miteinander kooperieren oder mitarbeiten. Dabei sind viele Aspekte wichtig. Aus ihnen spielen die sogenannte Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schüler eine große Rolle. Mit dem Projektunterricht hängt das Prinzip der Ganzheitlichkeit zusammen. Das Projekt sollte als Ganzes gesehen und bewertet werden. Bei der Bewertung spielt nicht nur das fertige Produkt, sondern auch der ganze Arbeitsprozess der Schüler eine wichtige Rolle. Weitere wichtige Merkmale des Projektunterrichts bilden zum Beispiel: Situationsbezogenheit und Interessenbezogenheit mit Verbindung zum wirklichen Leben, Gesellschaftsrelevanz, demokratische Unterrichtsführung oder Handlungsorientierung.

Die Arbeit der Schüler am Projekt wird in einige Phasen gegliedert. Alle Phasen stellen einen bestimmten Prozess dar, der von Anfangsschritten, in denen zuerst die Ideen für Projekte gefunden werden, dann werden die Projekte geplant, durchgeführt und begleitet, bis zu den Endschritten, in denen die Projekte der Schüler meistens vor der ganzen Klasse präsentiert und dann ausgewertet werden. Bei der Projektmethode ist es möglich, verschiedene Organisationsformen zu benutzen. Am häufigsten ist die Kombination zwischen der Gruppenarbeit und der individuellen Arbeit. Die Schüler (Mitglieder) teilen sich in der Gruppe die Arbeitsrollen oder Funktionen – wer was machen wird – und dann kann jeder Schüler an seiner Arbeit im Rahmen der ganzen Gruppe individuell arbeiten. Für die Arbeit aller Mitglieder und ihre Arbeitsergebnisse ist die ganze Gruppe verantwortlich.

⁹¹ KRBŮŠKOVÁ, Věra. „Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 67.

Jeder Projektunterricht hat auch seine Vorteile und Nachteile. Zu dem wichtigsten Vorteil des Projektunterrichts gehört die größere Motivation der Schüler zum Lernen. Die Projektmethode macht den Lernenden Spaß und aus diesem Grund sind sie motivierter und aktiviert fürs Lernen. Einen weiteren Vorteil stellt ein Aspekt dar, bei dem die Schüler lernen, eine Verantwortung für die Arbeitsergebnisse zu haben. Am Projekt arbeiten die Schüler selbst und das führt nicht nur zur Selbständigkeit, sondern auch zur Selbsterkennung oder auch Selbstachtung des Schülers. Wenn die Schüler beim Projektunterricht in einer Gruppe arbeiten, dann kommt es zur Entwicklung ihrer kommunikativen und auch sozialen Fertigkeiten. Sie lernen sich, im Rahmen der Gruppe ihre eigene Meinung zu äußern oder sich auch gegenseitig zu respektieren. Außerdem kommt es beim Projektunterricht auch zur Entwicklung der Phantasie der Schüler und ihrer ganzen Persönlichkeit. Für diese Lernform ist es gut, dass die Schüler eine Möglichkeit haben, ihre Kenntnisse und ihr Wissen aus anderen Fächern zu integrieren.

Zu den größten Nachteilen des Projektunterrichts gehört die Zeitbegrenzung, weil diese Methode sehr zeitintensiv ist, nicht nur für die Schüler, sondern auch für den Lehrer. Diese Lernform ist sowohl zeitaufwendig, als auch anforderungsaufwendig. Manchmal sind die Anforderungen für die Schüler zu schwierig und anspruchsvoll. Man muss beachten, dass die Projektarbeit eigentlich keinen Unterricht, sondern „ein Spiel“ für die Schüler darstellt.

Und woran können sich die Schüler beim Projektunterricht orientieren? *„Das kann die Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes, die Erstellung eines Kurzfilmes, die Aufführung eines Theaterstücks, die Erstellung eines Hörspiels aufgrund einer Klassenlektüre, das Verfassen und Besprechen eines Briefes für Partnerklasse im Zielland, eine Diskussion oder Debatte u. ä. sein.“⁹²*

Die sogenannte Simulation im Fremdsprachenunterricht spielt auch eine wichtige Rolle. Bei der Simulation kommt es zur Interaktion zwischen den Schülern. Sie lernen, miteinander zu kommunizieren, auf verschiedene Situationen zu reagieren oder sich gegenseitig zu respektieren. Alle Teilnehmer haben eine bestimmte Rolle. Am Anfang der Unterrichtsstunde wird ein Thema aus einem Bereich gewählt. Aufgrund des bestimmten Themas werden verschiedene Rollen der Schüler zugeordnet. Als Beispiel führt die Autorin Krbůšková in ihrem Beitrag zu den interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts im Sammelbuch –

⁹² KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 68.

„Deutsch macht Schule“ die Simulation „Hotel“ an: *„Diese Simulation wurde aus dem Bereich Tourismus gewählt. Die Schüler hatten die Rolle des Hotelpersonals und der Touristen zu spielen.“*⁹³

3.2.8 Interaktiver Lektüreunterricht

*„Die interaktiven Prinzipien der Selbständigkeit, Selbstentscheidung, Mitbestimmung und Kooperation scheinen oft im fortgeschrittenen Unterricht wegen beträchtlicher Sprachbarrieren undurchführbar, wenn künstliche oder authentische Texte gelesen werden. Trotzdem bietet der interaktive Unterricht verschiedene Alternativen auch in der Arbeit mit den Schullektüren.“*⁹⁴

Die Autorin Krbůšková erwähnt im Sammelbuch – „Deutsch macht Schule“ einen interaktiv zu nennenden, die lernergelenkte, kreative Kommunikation fördernden Vorschlag, der von Bertrand (1974: 184) gemacht wurde. *„Falls die Schüler den genauen Verlauf einer Lektüre oder das Ende eines Textes nicht kennen, können sie den weiteren Verlauf der Handlung oder die Entscheidung der Hauptpersonen selbst in der Fremdsprache weitererzählen. Dies kann geschehen, sobald die Lektüre an einem dramatischen Höhepunkt angelangt ist. Durch dieses didaktische Verfahren kann bei den Schülern ihr Verständnis für Literatur und ihr persönlicher Zugang zu Texten geweckt werden, so dass sie mit ganz anderem Interesse den Fortgang des Textes im Original verfolgen.“*⁹⁵

*„Lektüreunterricht kann auch dann interaktiv werden, wenn der Text als Ausgangspunkt und Voraussetzung für eine selbstständige Arbeit der Schüler gesehen wird. So kann ein Text in ein Rollenspiel umgeformt werden oder in ein Drama, das auf einem Elternabend aufgeführt wird, oder zu einem Hörspiel, das einer anderen Klasse vorgespielt werden soll. Voraussetzung ist hierfür immer, dass Texte den Schülern gefallen und nach diesem Kriterium von ihnen ausgewählt worden sind.“*⁹⁶

⁹³ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 68.

⁹⁴ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 68.

⁹⁵ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 68.

⁹⁶ KRBŮŠKOVÁ, Věra. *„Die interaktiven Formen des Fremdsprachenunterrichts“*. In: EGERSDORFOVÁ, G., STAHL, T. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4. S. 68.

3.3 Interaktive Tafel und ihre Benutzung im Fremdsprachenunterricht⁹⁷

Für den Unterricht an den Schulen stellt interaktive Tafel heutzutage ein modernes didaktisches Hilfsmittel dar, dank dem der Unterricht für die Schüler anschaulicher ist. Außerdem dient dieses Medium zur besseren Motivation der Schüler zum Lernen. Man kann sagen, dass die interaktive Tafel eigentlich zu den modernsten Materialien aus dem Angebot didaktischer Lehrmittel gehört. Sie stellt nicht nur ein bedeutendes Motivationsmittel im Unterricht dar, sondern sie ermöglicht, dass die Schüler am Unterricht aktiv teilnehmen.

Dank der interaktiven Tafel haben die Schüler eine Möglichkeit, sich mehr am Unterricht zu beteiligen. Einen großen Vorteil für die Lerner stellt dieses Medium vor allem im Fremdsprachenunterricht dar. Es dient als Informations- und Kommunikationstechnologie, dank der die Schüler die Fremdsprache nicht nur sehen, sondern auch hören können. Sie können eine echte Version der Fremdsprache mit originalem Akzent und Aussprache vom Muttersprachler hören. Es ist möglich, dieses Medium in verschiedenen Phasen des Fremdsprachenunterrichts zu benutzen. Es kann als Mittel zum Einüben, zur Wiederholung, zur Präsentation oder zur Ergänzung verschiedener Problematiken dienen.

Für die Funktion der interaktiven Tafel sind folgende Hilfsmittel sehr wichtig. Man braucht einen Computer, einen Beamer und einen Bildschirm. Ohne diese Sachen kann dieses Medium nicht funktionieren. Es ist nötig, die interaktive Tafel mit dem Computer zu verbinden, um als vergrößerter Monitor des Computers zu dienen. Man unterscheidet zwischen zwei meistverbreiteten Typen der interaktiven Tafel:

- SMART BOARD
- ACTIVE BOARD

Beim ersten Typ – SMART BOARD – kommt es zur Betätigung mit Hilfe vom „Finger“ und einem passiven Stift. Unter dem zweiten Typ – ACTIVE BOARD – versteht man eine Betätigung nur aufgrund des passiven Stiftes.

Es ist möglich, die interaktive Tafel im Rahmen von verschiedenen Unterrichtsmethoden und Organisationsformen auszunutzen. Bei ihrer Verwendung erhebt sich das Prinzip der Anschaulichkeit. Dank dieser Technologie wird der Lernstoff besser visualisiert und zusätzlich ist es möglich, verschiedene Animationen oder Bilder im Unterricht zu verwenden.

⁹⁷ Beim Schreiben dieses Unterkapitels hilft vor allem die Webseite: www.ceskaskola.cz. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Die Schüler werden leichter und aktiver in den Unterricht eingebunden und zugleich kommt es bei ihnen zur Entwicklung der Informations- und Kommunikationskenntnisse, die heutzutage eine sehr große Rolle spielen.

Außer der überwiegenden Vorteile gibt es auch einige Nachteile dieses Mediums. Mit der Verwendung der interaktiven Tafel ist es möglich, die Entwicklung des abstrakten Denkens der Schüler zu verdrängen. Wenn diese Technologie im Unterricht sehr oft verwendet wird, führt es zum Verlust der Interessen der Schüler. Sie betrachten sie als Selbstverständlichkeit und sie sind von ihrer Benutzung „übersättigt“. Ein großes Negativum spielt leider auch die finanzielle Frage. Dieses Medium ist für viele tschechische Schulen zu teuer und deshalb wird es heutzutage im Unterricht noch nicht flächendeckend verwendet. Es ist nicht so verbreitet wie zum Beispiel in anderen Ländern. Das letzte Negativum hängt mit der mangelnden Bereitschaft der Lehrer zusammen, sich mit dieser Technologie auseinander zu setzen. Nicht alle Lehrer und Lehrerinnen sind bereit, sich zu schulen.

Bild Nr. 4: Die Arbeit mit der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht

Quelle:

<http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>

(10.3.2014)



DER PRAKTISCHE TEIL

4 Der Fragebogen als eine der meistverwendeten pädagogischen Forschungsmethoden⁹⁸

Für die Forschung in dieser Magisterarbeit verwendet man einen Fragebogen. Zuerst wird der Fragebogen mehr aus der theoretischen Sicht erwähnt werden. Man erfährt, warum gerade der Fragebogen zu den meistverwendeten pädagogischen Forschungsmethoden gehört, wo seine Vorteile und Nachteile sind, wie das Spezifikum der Konstruktion der Fragen im Fragebogen ist, welche Typen der Fragen existieren und wie die Arbeit an der Konstruktion des Fragebogens aussieht. So viel zum theoretischen Teil des Fragebogens.

Nach der Theorie kommt die Erklärung des konkreten Fragebogens in dieser Magisterarbeit, d. h. wie sieht die Struktur des Fragebogens aus, womit er sich beschäftigt oder für welche Gruppe der Befragten ist er bestimmt, usw.

Dann kommt man zum Muster der konkreten Umfrage. Danach wird die Bearbeitung der Forschung mit Hilfe von Graphen folgen.

Nach der Bearbeitung kommt die Frage, was aufgrund der ganzen Untersuchung festgestellt wurde. Es geht um eine kleine Zusammenfassung und darum, was sie zeigt und ergibt.

Anschließend zieht die Autorin dieser Arbeit Konsequenzen und stellt eine kurze Empfehlung für die pädagogische Praxis fest.

4.1 Der Fragebogen als die sogenannte explorative Methode

Der Fragebogen stellt eine der meistverwendeten pädagogischen Forschungsmethoden dar. *„Er ist nicht eine spezifische pädagogische Technik, sondern er wird auch in den soziologischen, demographischen, psychologischen und weiteren Untersuchungen verwendet, die sich mit dem Menschen beschäftigen.“*⁹⁹ Den Kern des Fragebogens bildet die

⁹⁸ Beim Schreiben dieses Kapitels helfen vor allem das Buch *„Die Gründe der empirischen Forschung der pädagogischen Erscheinungen“* (Základy empirického výzkumu pedagogických jevů) von J. Pelikán und das Buch *„Die Methoden der pädagogischen Forschung“* von M. Chráska.

⁹⁹ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 104-105. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Feststellung der Daten und der Informationen über den Befragten, aber auch die Feststellung seiner Meinungen und Haltungen zu Problemen, für die sich der Fragesteller interessiert. Im Gegensatz zu einigen anderen Techniken wird die Form der schriftlichen Antworten auf die gestellten Fragen gewählt.

Der Fragebogen gehört zum System der sogenannten explorativen Methoden. *„Der Begriff – „explorative Methode“ kommt von dem lateinischen Wort „explorare“, dessen eine aus seinen Bedeutungen ist es möglich, ins Tschechische als „erkunden“ zu übersetzen.“*¹⁰⁰ Es handelt sich um „Erkunden“ der Informationen aus der Äußerung der einzelnen Person, die man auch den „Befragten“ nennt. Den Vorteil der explorativen Methode stellt ihre Erreichbarkeit dar. Einige aus den Techniken, die aus diesem Bereich kommen (wie z. B. der Fragebogen oder die Anker), können eine größere Anzahl der Befragten ansprechen und aus diesem Grund eine große Menge der Daten gewinnen, aus der man die Grundtendenzen der Bindungen zwischen den Variablen feststellen kann. Das Problem stellt jedoch die Validität der so erhaltenen Daten dar. Der Befragte muss nicht immer die Wahrheit antworten.

Der Autor Jiří Pelikán übernahm in sein Buch „Die Gründe der empirischen Forschung der pädagogischen Erscheinungen“ (*Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*) vom Autor Svoboda folgende Definition des Fragebogens: *„Der Fragebogen stellt eine Batterie der Fragen dar, auf die der Befragte entweder in Form einfacher Antworten des Typs „ja“, „nein“, „ich weiß nicht“ antwortet oder aufgrund des Komplexes der Fragen, zu denen der Bausatz der möglichen Antworten immer zugeordnet wird, aus denen der Befragte für sich selbst die annehmbare Alternative auswählt.“*¹⁰¹

Der Autor Miroslav Chráska übernahm in sein Buch „Die Methoden der pädagogischen Forschung“ (*Metody pedagogického výzkumu*) vom Autor Gavora diese Informationen über den Fragebogen: *„Nach Gavora stellt der Fragebogen eine Weise der schriftlichen Fragestellung und der schriftlichen Gewinnung der Antworten dar. Die gestellten Fragen können sich entweder zu den äußeren Erscheinungen (wie z. B. verschiedene Meinungen der Lehrer zu einiger Problematik) oder zu den inneren Erscheinungen (wie z. B. Haltungen, emotionelle Zustände, Motive, usw.) beziehen. Der alleine Fragebogen ist ein System der*

¹⁰⁰ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 103. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹⁰¹ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 105. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

*vorher bereiteten und gründlich formulierten Fragen, die planmäßig zugeordnet werden und auf die der Befragte schriftlich antwortet.*¹⁰²

4.1.1 Die Vorteile und Nachteile des Fragebogens

Die grundlegende Priorität des Fragebogens ist seine einfache Fähigkeit im Gebiet der Administration. Mittels des Fragebogens ist es möglich, eine große Anzahl der Befragten anzusprechen. Zugleich ist es möglich, von den Befragten solche Informationen zu gewinnen, die man nicht fähig ist, mit Hilfe von der anderen Technik zu erhalten (besonders im Falle der Meinungen oder Haltungen der Befragten). Der weitere Vorteil dieser pädagogisch-forschungsmethode besteht darin, dass die Daten meistens voll zu quantifizieren sind. Diese Tatsache ermöglicht die Computerbearbeitung großer Mengen an Daten.

Eine negative Seite hängt mit den allgemeinen Problemen der explorativen Techniken zusammen. Man muss vor allem mit der Subjektivität der Aussagen von Befragten rechnen. Dazu muss der Forscher noch mehrere Aspekte in Rechnung stellen. Die Genauigkeit der begrenzten Fragen und der Varianten der Antworten beschränkt den Raum für die Antworten der Befragten. Es kann passieren, dass der Befragte gezwungen wird, eine Variante auszuwählen, die er nicht wählen würde, wenn er eine freie Aussagemöglichkeit hätte. Es ist möglich, freie Aussagemöglichkeit zu benutzen, aber dann verzichtet man bewusst auf die Möglichkeit des Quantifizierens der Daten bei ihrer Bearbeitung, weil die Variabilität der freien Antworten die Möglichkeit der genaueren Bearbeitung der Ausgaben nicht leistet. Der weitere Nachteil besteht darin, dass der Befragte die Absichten des Anfragenden aufdecken kann und deshalb passt er sich an. Er antwortet so, wie er denkt, dass es von ihm erwartet wird.

Der zu lange Fragebogen führt zur Ermüdung des Befragten, zum Verlust der Motivation und in Folge dessen zu zufälligem Ausfüllen des Fragebogens ohne größeres Nachdenken.

Bis zu einem bestimmten Maß ist es möglich, die negativen Seiten des Fragebogens teilweise abzumildern. Das ist nicht nur von der Konstruktion des ganzen Fragebogens und seiner Länge, sondern auch von der richtigen und genauen Formulierung der einzelnen Fragen abhängig.

¹⁰² CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4. S. 163. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

4.1.2 Das Spezifikum der Konstruktion der Fragen und die Typen der Fragen im Fragebogen

Zum Spezifikum der Konstruktion der Fragen führt der Autor J. Pelikán in seinem Buch „Gründe der empirischen Forschung der pädagogischen Erscheinungen“ (Základy empirického výzkumu pedagogických jevů) das Folgende an: *„Die Subjektivität des einsamen Befragten kann auch die Weise der Fragestellung beeinflussen. Aus diesem Grund ist es nötig, diesen Einfluss der Subjektivität des Befragten auf ein Minimum zu reduzieren.“*¹⁰³

„Zum Reduzieren des Einflusses der Subjektivität des Befragten auf ein Minimum ist es wichtig, einige Grundregeln bei der Fragestellung im Fragebogen einzuhalten:

- *Die Frage sollte neutral gestellt werden*
- *Nach der sprachlichen Seite sollten die Fragen allen Befragten klar und verständlich sein.*
- *Die Antwort sollte mit der Formulierung der Frage nicht direkt beeinflusst werden, deshalb ist es wichtig, die Frage in der eindeutigen positiven oder negativen Form nicht zu stellen.“*¹⁰⁴

J. Pelikán führt noch eine Tatsache an, dass es möglich ist, die Fragen nach verschiedenen Kriterien zu klassifizieren. *„Ein Kriterium stellt das Freiheitsmaß dar, das dem Befragten in der Antwortformulierung gelassen wird. Nach diesem Kriterium werden die Fragen folgend gegliedert:*

a) die geschlossenen Fragen

Für sie ist das Angebot aller Antwortvarianten charakteristisch. Der Befragte muss eine aus den angebotenen Varianten wählen. Er hat keine Möglichkeit seiner eigenen Wahl.

b) die halbgeschlossenen (oder auch die halboffene) Fragen

Diese Fragen bieten eine Batterie der Antwortvarianten, aber sie lassen dem Befragten eine Möglichkeit für die Wahl eigener Variante oder in einigen Fällen geben sie eine Möglichkeit der Erklärung der Wahl in dieser welcher Antwort.

c) die offenen Fragen

Diese Fragen bieten keine Antwortvariante und sie lassen dem Befragten volle Freiheit für die selbständige Äußerung. Die offenen Fragen sind günstig dafür, dass sie den Befragten

¹⁰³PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 106-107. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹⁰⁴PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 106-107. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

nicht beschränken und sie leisten eine große Palette der möglichen Äußerungen. Ein großes Negativum der offenen Fragen bildet jedoch ihre anspruchsvolle Bearbeitung. Es ist praktisch unmöglich, sie zu quantifizieren. ¹⁰⁵

Es ist auch möglich, die Fragen nach der direkten oder indirekten Formulierung zu klassifizieren. Man weist auf die Tatsache hin, dass es nicht immer geeignet ist, die Frage direkt zu stellen. *„In einigen Fällen kann der Forscher die sogenannte Situationsform oder die sogenannte Bilderform der Fragestellung wählen. Die Situationsform besteht darin, dass man im Fragebogen eine bestimmte Situation beschreibt. Der Befragte kann sich entweder frei äußern oder er kann eine bestimmte Alternative wählen. Den Fragebogen kann auch bunt gemacht werden. Diese Bilderform ist vor allem für die Kinder geeignet. Die Bilderaufgabe macht den Fragebogen bunt, erweckt die Aufmerksamkeit und für die kleinen Kinder macht sie das Verstehen der Frage leicht.* ¹⁰⁶

Die Fragen kann man auch nach der Intention des gegebenen Fragebogens klassifizieren. *„Außer der an der eigenen Forschung orientierten Fragen kommt im Fragebogen eine ganze Reihe der sogenannten geholfenen Fragen vor. Die meistbedeutende Gruppe dieses Fragetyps bilden die sogenannten Identifikationsfragen. Zu denen gehören alle Fragen des Informationstyps über den Befragten. Meistens bilden sie den Anfang des Fragebogens und werden am Geschlecht des Befragten, an seinem Alter, seiner Schule, am Wohnort, an der Familie, usw. orientiert. Eine aus den Varianten der geholfenen Fragen sind auch die sogenannten Kontaktfragen. Es geht um die Fragen, mit denen der Fragende einen Kontakt mit dem Befragten anknüpft. Sie werden nicht nur im Fragebogen, sondern auch beim Gespräch verwendet.* ¹⁰⁷

¹⁰⁵PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 107-108. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹⁰⁶PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 110. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

¹⁰⁷PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. S. 110-111. Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

4.1.3 Die Arbeit an der Konstruktion des Fragebogens und die wichtigen Teile des Fragebogens

Jeder Forscher, der einen eigenen Fragebogen konstruieren will, muss einige Etappen durchgehen. Der Autor J. Pelikán führt etwa drei Etappen der Arbeit am Fragebogen an:

1. Nachdenken über die Intention (Absicht)
2. Vorbereitung der Fragen für den Fragebogen
3. Eigene Konstruktion des Fragebogens

Aus welchen Teilen sollte der Standardfragebogen bestehen? Der Autor J. Pelikán schreibt in seinem Buch über etwa 6 Teile, die für den Fragebogen hauptsächlich sind:

- 1) Wenn es sich um einen nicht anonymen Fragebogen handelt, sollte er unterschrieben werden und außerdem sollte er noch weitere wichtige Angaben enthalten (z. B. Klasse, Schuljahr, Datum,...)
- 2) Außer des Kopfprofils des Fragebogens, das bezeichnet, um welchen Fragebogen es sich handelt, muss jeder Fragebogen die Eingangsansprache des Befragten enthalten. In der Eingangsansprache erklärt der Forscher dem Befragten, warum er sich an ihn wendet, welchen Sinn der Fragebogen hat, usw. Der Forscher bittet den Befragten um höfliche Ausfüllung und er vergewissert ihn, dass die Angaben nicht missbraucht werden. Zum Schluss sollte die Vorstellung der Person verlaufen, die die Aufgabe vergibt. Die vergebende Person sollte sich mit ihrem Namen oder mit dem Namen des Teams oder der Institution vorstellen. Den Bestandteil dieses Eingangsteils kann die Instruktion bilden, die anführt, wie man den Fragebogen ausfüllen soll.
- 3) Am Anfang des eigenen Vorrates der Fragen werden die Identifikationsfragen eingeführt, die vor allem einen „fakt-graphischen Charakter“ haben (wie z. B.: Alter, Geschlecht, Wohnort, usw.).
- 4) Dann folgen die Skala-Fragen und auch einzelne Fragen, die hauptsächlich die Haltungen, Meinungen, Aussagen des Befragten untersuchen. Diese kann man mit Kontaktfragen kombinieren um die Ermüdung des Befragten zu verhindern.
- 5) Der Forscher wägt auch ab, ob er die Kontrollfragen verwendet. Sie befinden sich meistens komplett am Ende des Fragebogens.
- 6) Im Abschluss darf die Danksagung an den Befragten für seine Beantwortung des Fragebogens nicht fehlen.

4.2 Konkreter Fragebogen in dieser Arbeit

Das Thema und der ganze Inhalt dieses Fragebogens werden am interaktiven Unterricht orientiert. Der Fragebogen ist in schriftlicher Form und dient zur Feststellung, ob der interaktive Unterricht heutzutage bei den Schülern an der zweiten Stufe der Grundschulen im Fach der deutschen Sprache stattfindet. Der Fragebogen wurde von siebzig Schülern ausgefüllt, die die zweite Stufe der Grundschule besuchen und Deutsch als die zweite Fremdsprache an der Grundschule haben. Er wurde an vielen Grundschulen verteilt. Vor allem geht es um größere Grundschulen, die sich in der Stadt Pilsen befinden:

- 13. Grundschule, Habrmannova 45, 326 00 Pilsen, Stadtviertel Slovany,
- 1. Grundschule, Západní 18, 323 00 Pilsen, Stadtviertel Bolevec,
- 25. Grundschule, Chválenická 17, 326 00 Pilsen, Stadtviertel Slovany,
- 21. Grundschule, Slovanská alej 13, 326 00 Pilsen, Stadtviertel Slovany,
- Bolevecká Grundschule, náměstí Odboje 18, 323 00 Pilsen, Stadtviertel Bolevec
- 28. Grundschule, Rodinná 39, 312 00 Pilsen, Stadtviertel Lobzy,
- 15. Grundschule, Terezie Brzkové 33, 318 00 Pilsen, Stadtviertel Skvrňany.

Dieser konkrete Fragebogen beginnt mit einer Einleitung, wo die Anweisungen für die Befragten stehen. Er enthält elf Fragen, die die Befragten beantworten sollen. Die meisten Fragen sind geschlossen (zum Beispiel die Frage Nummer drei: „Wie oft arbeitet ihr in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen?“) und dazu gibt es drei Wahlmöglichkeiten, aus denen die Befragten wählen können. Einige Fragen stellen die sogenannten Entscheidungsfragen dar (zum Beispiel Frage Nummer zwei: „Arbeitet ihr in der Deutschstunde oft im Paar oder in Gruppen zusammen?“) und diese Frage kann man nur mit der Antwort ja oder nein beantworten. Einige Fragen enthalten sowohl die Wahlmöglichkeiten, als auch die Möglichkeit für die eigene Meinung. Dieses ist zum Beispiel in der Frage Nummer sechs deutlich: „Wenn ihr Spiele in der Deutschstunde spielt, welche sind das konkret?“ Und bei dieser Frage gibt es vier Wahlmöglichkeiten und eine Möglichkeit für eigene Meinung, die der Befragte selbst schreiben kann.

Im Fragebogen gibt es immer nur eine richtige Möglichkeit. Sein Ausfüllen ist anonym. Nur für die Orientierung steht eine Spalte für das Einschreiben der Klasse zur Verfügung.

Wegen des Schwierigkeitsgrades der Fragen füllten die Befragten diesen Fragebogen auf Tschechisch aus. In dieser Arbeit stehen beide Varianten des Fragebogens zur Verfügung.

Das bedeutet – hier befindet sich sowohl die tschechische Variante, als auch die deutsche Variante. Die tschechische Version wurde von der Autorin dieser Magisterarbeit ins Deutsche übersetzt.

Am Ende des Fragebogens steht eine Danksagung fürs Ausfüllen und für die Zeit, die die Befragten beim Ausfüllen verbrachten.

Für das Ausfüllen haben die Befragten so viel Zeit, wie viel sie brauchen. Also die Zeit ist nicht beschränkt. Eine wichtige Rolle spielt hier nicht die Geschwindigkeit des Ausfüllens, sondern das Überlegen über jede Frage. Auf der nächsten Seite befindet sich eine originale tschechische Version des Fragebogens, die den Schülern zur Verfügung stand. Es handelt sich jedoch nur um ein Muster des Fragebogens, der noch nicht ausgefüllt ist. Nach der originalen tschechischen Version befindet sich auf den nächsten Seiten eine deutsche Übersetzung des ganzen Fragebogens, die von der Autorin dieser Magisterarbeit kommt.

Třída:.....

Dotazník – interaktivní vyučování

Vyplň prosím následující dotazník a zakroužkuj správnou odpověď. Pokud Ti nebude volba odpovědi vyhovovat, nachází se u některých otázek prostor pro Tvoji vlastní odpověď. Tato volba odpovědi je uvedena pod názvem „jiné“.

1. Jak jsou uspořádány lavice ve třídě, kde se učíš NJ?

- a) lavice jsou uspořádány naprosto stejně jako v ostatních třídách, kde se učíme např. matematiku či ČJ, tzn. do 3 řad vedle sebe či za sebou
- b) lavice jsou uspořádány do čtverce či obdélníku

2. Spolupracujete při výuce NJ často ve dvojicích či ve skupinách?

- a) ANO
- b) NE

3. Jak často pracujete při výuce NJ ve dvojicích či skupinách?

- a) každou hodinu
- b) 1x za týden, nebo když se naskytne možnost pracovat ve dvojicích či ve skupinách
- c) ve dvojicích či ve skupinách pracujeme pouze zřídka, tzn. ne moc často

4. Baví Tě pracovat při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách?

(**POZN.:** Pokud při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď.)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

5. Hrajete při výuce NJ často hry?

- a) ANO
- b) NE

6. Pokud hrajete při výuce NJ často hry, jaké to jsou?

(**POZN.:** Pokud při výuce NJ hry nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) hry s přidělenými úlohami (např. „Hra na hotel“-> jeden žák hraje manažera hotelu, druhý žák hraje recepční, třetí žák hraje pokojskou, čtvrtý žák hraje číšníka restaurace hotelu...)
- b) pátrací hra po osobách
- c) nejrůznější hry na procvičování slovní zásoby a slovíček (např. křížovky, bingo,...)
- d) hra astronautů (tzn.: Jsi astronautem a ve dvojicích máte sepsat seznam 10 nejdůležitějších věcí, které byste si vzali s sebou do rakety)
- e) jiné hry – jaké? Uveď:

7. Baví Tě hraní her při výuce NJ?

(**POZN.:** Pokud hry při výuce NJ nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

8. Pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí?

- a) ANO
- b) NE

9. Pokud pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí, jak často ji používáte?

(POZN.: Pokud při výuce NJ s interaktivní tabulí nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) každou vyučovací hodinu
- b) 1x za týden
- c) jen zřídka, tzn. 1x za měsíc

10. K čemu využíváte interaktivní tabuli při výuce NJ nejvíce?

(POZN.: Pokud při výuce NJ interaktivní tabuli nevyžíváte, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) pro doplnění a snadnější pochopení gramatiky
- b) pro poslech, čtení či psaní
- c) pro komunikaci a mluvení (např. popis obrázků atd.)

11. Jaký máš názor na práci s interaktivní tabulí v hodině NJ?

- a) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, protože je výuka pestřejší a zábavnější
- b) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, ale raději se učím pomocí učebnice či jiných učebních pomůcek
- c) práce s interaktivní tabulí se mi nelíbí a nebaví mi, jelikož ji používáme často i v jiných předmětech a tudíž již pro mě není tak zajímavým médiem jako dříve
- d) interaktivní tabuli ve třídě nemáme, ale práci s ní bych si chtěl (a) vyzkoušet
- e) interaktivní tabuli ve třídě nemáme a práci s ní bych si nechtěl (a) vyzkoušet

Děkuji za Tvoje odpovědi a za Tvůj čas. 😊

Klasse:.....

Fragebogen – der interaktive Unterricht

Füll bitte einen folgenden Fragebogen aus und kreuz eine richtige Antwort an. Wenn Dir die Wahl der Antwort nicht zusagen wird, befindet sich bei einigen Fragen ein Platz für Deine eigene Antwort. Diese Wahl der Antwort wird unter dem Namen „anders“ angeführt.

1. Wie sind die Schulbänke in der Klasse angeordnet, wo Du Deutsch lernst?

- a) die Schulbänke sind ganz gleich angeordnet, wie in anderen Klassen, wo wir zum Beispiel Mathe oder Tschechisch lernen, d. h. in die Reihen nebeneinander oder hintereinander
- b) die Schulbänke sind ins Viereck oder ins Rechteck angeordnet

2. Arbeitet ihr in der Deutschstunde oft im Paar oder in Gruppen?

- a) JA
- b) NEIN

3. Wie oft arbeitet ihr in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen?

- a) jede Stunde
- b) einmal pro Woche, oder wenn es eine Möglichkeit gibt, im Paar oder in Gruppen zu arbeiten
- c) im Paar oder in Gruppen arbeiten wir nur selten, d. h. nicht so oft

4. Macht Dir die Arbeit in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen Spaß?

(BEMERKUNG: Wenn ihr in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen nicht arbeitet, kreuz keine Antwort an.)

- a) eher JA
- b) JA
- c) eher NEIN
- d) NEIN

5. Spielt ihr oft Spiele in der Deutschstunde?

- a) JA
- b) NEIN

6. Wenn ihr Spiele in der Deutschstunde oft spielt, welche sind das konkret?

(BEMERKUNG: Wenn ihr Spiele in der Deutschstunde nicht spielt, kreuz keine Antwort an.)

- a) Spiele mit den zugeordneten Aufgaben (z. B.: „das Hotelspiel“-> der erste Schüler ist Hotelmanager, der zweite ist Empfangschef, der dritte ist Kellner im Hotelrestaurant, die vierte Schülerin ist Putzfrau,.....)
- b) das fahndende Spiel nach Personen
- c) verschiedene Spiele zum Einüben des Wortschatzes und der Vokabeln (z. B. Kreuzworträtsel, Bingo,...)
- d) das Astronautenspiel (d. h. Du bist ein Astronaut und im Paar sollt ihr eine Liste von zehn für euch wichtigsten Sachen aufschreiben, die ihr in die Rakete mitnehmen würdet.)
- e) andere Spiele – welche? Schreibe hier:

7. Macht Dir das Spielen der Spiele in der Deutschstunde Spaß?

(BEMERKUNG: Wenn ihr Spiele in der Deutschstunde nicht spielt, kreuz keine Antwort an.)

- a) eher JA
- b) JA
- c) eher NEIN
- d) NEIN

8. Arbeitet ihr in der Deutschstunde mit der interaktiven Tafel?

- a) JA
- b) NEIN

9. Wenn ihr in der Deutschstunde mit der interaktiven Tafel arbeitet, wie oft benutzt ihr sie?

(BEMERKUNG: Wenn ihr in der Deutschstunde mit der interaktiven Tafel nicht arbeitet, kreuz keine Antwort an.)

- a) jede Unterrichtsstunde
- b) einmal pro Woche
- c) nur selten, d. h. wir benutzen sie nur einmal pro Monat

10. Wozu nutzt ihr die interaktive Tafel in der Deutschstunde am meisten?

(BEMERKUNG: Wenn ihr die interaktive Tafel in der Deutschstunde nicht nutzt, kreuz keine Antwort an.)

- a) zur Ergänzung und zum leichteren Verständnis der Grammatik
- b) zum Hören, Lesen oder Schreiben
- c) zur Kommunikation und zum Sprechen (z. B. die Bildbeschreibung, usw.)

11. Wie ist Deine Meinung zur Arbeit mit der interaktiven Tafel in der Deutschstunde?

- a) die Arbeit mit der interaktiven Tafel gefällt mir, weil der Unterricht bunter und unterhaltsamer ist
- b) die Arbeit mit der interaktiven Tafel gefällt mir, aber lieber lerne ich mit Hilfe vom Lehrbuch oder von anderen Lernmitteln
- c) die Arbeit mit der interaktiven Tafel gefällt mir nicht und macht mir keinen Spaß, weil wir sie oft auch in anderen Schulfächern benutzen und aus diesem Grund stellt sie für mich ein nicht so interessantes Medium wie früher dar
- d) die interaktive Tafel befindet sich nicht in unserer Klasse, aber die Arbeit mit ihr möchte ich ausprobieren
- e) die interaktive Tafel befindet sich nicht in unserer Klasse und die Arbeit mit ihr möchte ich nicht probieren

Danke für Deine Antworten und für Deine Zeit. 😊

4.3 Die Hypothesen und die Bearbeitung der Forschung in dieser Magisterarbeit

4.3.1 Die Hypothesen der Forschung in dieser Arbeit

Vor der Bearbeitung und der Auswertung dieser Forschung ist es wichtig, einige Hypothesen festzustellen. Das Ziel dieser Forschung ist darauf festgelegt, ob der interaktive Unterricht an der zweiten Stufe der Grundschulen in der Deutschstunde stattfindet.

Die erste Hypothese wird sich an der Arbeit mit der interaktiven Tafel im Deutschunterricht orientieren. Da die interaktive Tafel ein neues, modernes und für die Grundschulen ein nicht günstiges Informations-, Kommunikationsmittel darstellt, ist die Hypothese der Autorin dieser Arbeit, dass die Arbeit mit der interaktiven Tafel an den Grundschulen noch nicht so verbreitet ist. Die Autorin der Arbeit meint eher, dass die interaktive Tafel an den meisten Grundschulen noch nicht zur Verfügung steht. Einerseits spielt die Finanzfrage eine große Rolle und andererseits die Bereitschaft der Lehrer oder Lehrerinnen die interaktive Tafel bedienen zu lernen und in ihren Stunden einzubinden, zu benutzen.

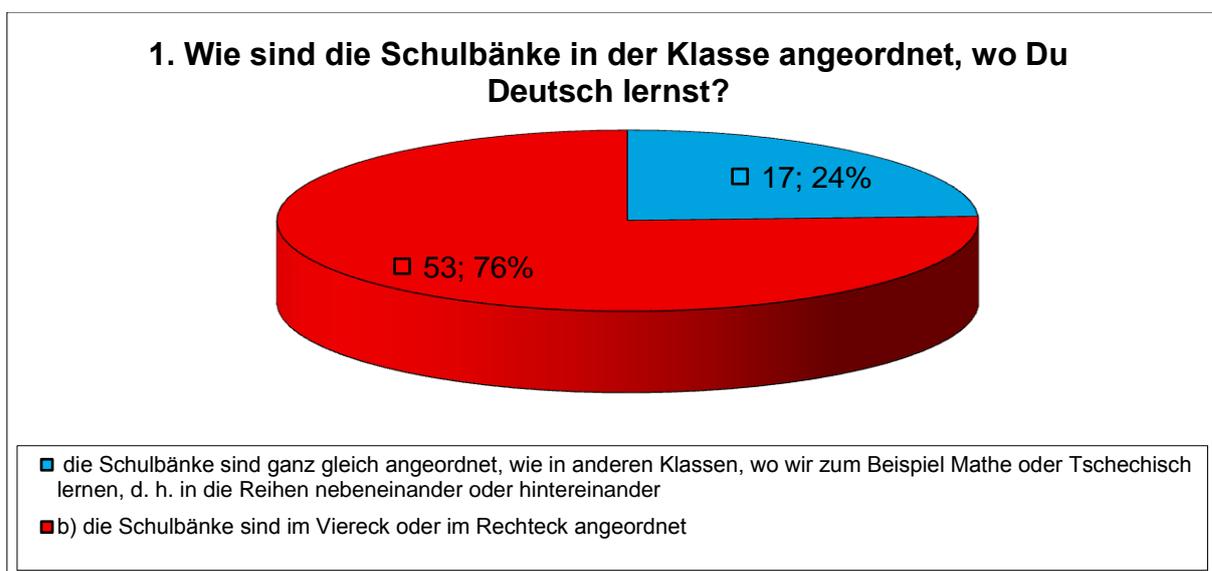
Die zweite Hypothese hängt mit der Frage nach den Spielen zusammen. Da die deutsche Sprache heutzutage an den Grundschulen meistens als zweite Fremdsprache unterrichtet oder gelernt wird und die Stundendotationen für den Unterricht dieses Fachs sehr niedrig sind, setzt die Autorin dieser Arbeit voraus, dass es gerade wegen der niedrigen Stundendotationen nicht viel Zeit sein wird, die Spiele in Deutsch zu oft zu spielen. Jeder Lehrer oder jede Lehrerin muss nämlich die Themenpläne für das zuständige Schuljahr einhalten und wenn das Fach – in diesem Fall konkret Deutsch – zum Beispiel nur zwei Stunden pro Woche zur Verfügung steht, ist alles zu kompliziert und sehr anspruchsvoll.

Die dritte und auch letzte Hypothese orientiert sich an der Form des Unterrichts in der Deutschstunde. Da die Kommunikation und die Zusammenarbeit der Schüler in der Fremdsprache (in Deutsch) sehr wichtig sind, meint die Autorin dieser Arbeit, dass die Arbeit in den Gruppen und im Paar oft in der Deutschstunde verlaufen wird. Die Meinung der Autorin ist die, dass die Arbeit der Schüler im Paar oder in den Gruppen in der Fremdsprache (in Deutsch) eine große Rolle spielt. Zum Beispiel mittels verschiedener Dialoge können die Schüler ihre Sprachkenntnisse einüben und sie lernen auf verschiedene Situationen zu reagieren. Am besten sind die spontanen Gespräche und verschiedene Diskussionen im Paar

oder in den Gruppen, bei denen die Schüler lernen, automatisch und frei zu sprechen und zu kommunizieren.

4.3.2 Die Bearbeitung der Forschung in dieser Magisterarbeit

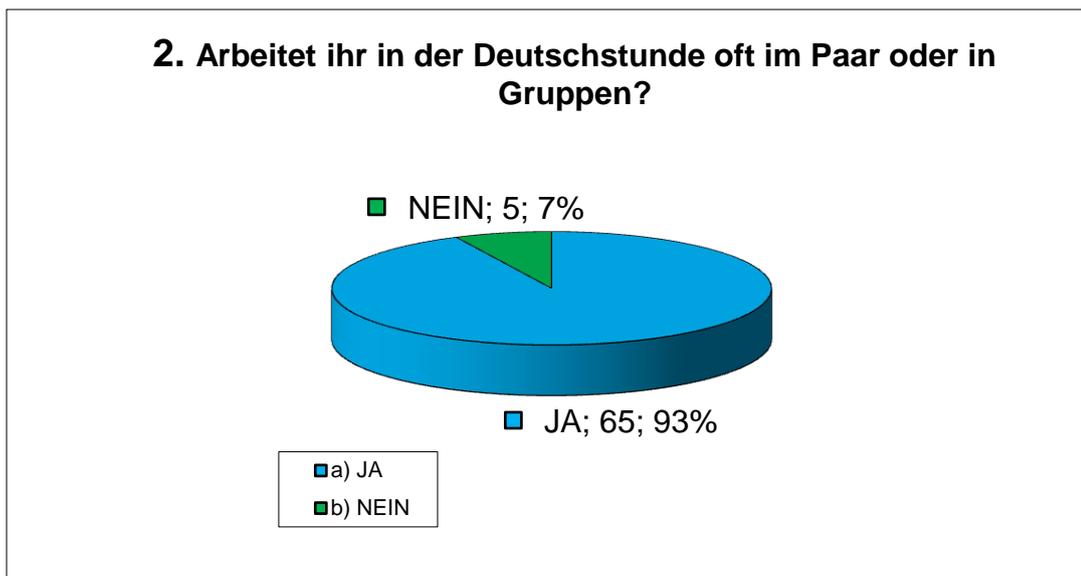
- **Frage Nr. 1: Wie sind die Schulbänke in der Klasse angeordnet, wo Du deutsch lernst?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Frage Nr. 1 beschäftigte sich mit der Anordnung der Schulbänke in einem Klassenraum, in dem die Schüler Deutsch lernen. Aus dem Graph folgt das, dass die Schulbänke normalerweise wie in anderen Fächern angeordnet sind. Diese Tatsache geben 76% aller Befragten (d. h. 53 Befragten) an. Nach der Meinung der Autorin dieser Arbeit ist es besser, wenn die Schulbänke im Fremdsprachenunterricht entweder ins Viereck oder ins Rechteck angeordnet sind. Wenn interaktiver Unterricht bei den Schülern verlaufen soll, ist es gut, wenn die Schüler nebeneinander statt hintereinander sitzen. Das Gleiche gilt auch beim Kommunizieren zwischen den Schülern. Wenn die Schulbänke im Viereck oder im Rechteck angeordnet sind, haben die Lerner die Möglichkeit, besser aneinander zu sehen.

- **Frage Nr. 2: Arbeitet ihr in der Deutschstunde oft im Paar oder in den Gruppen?**

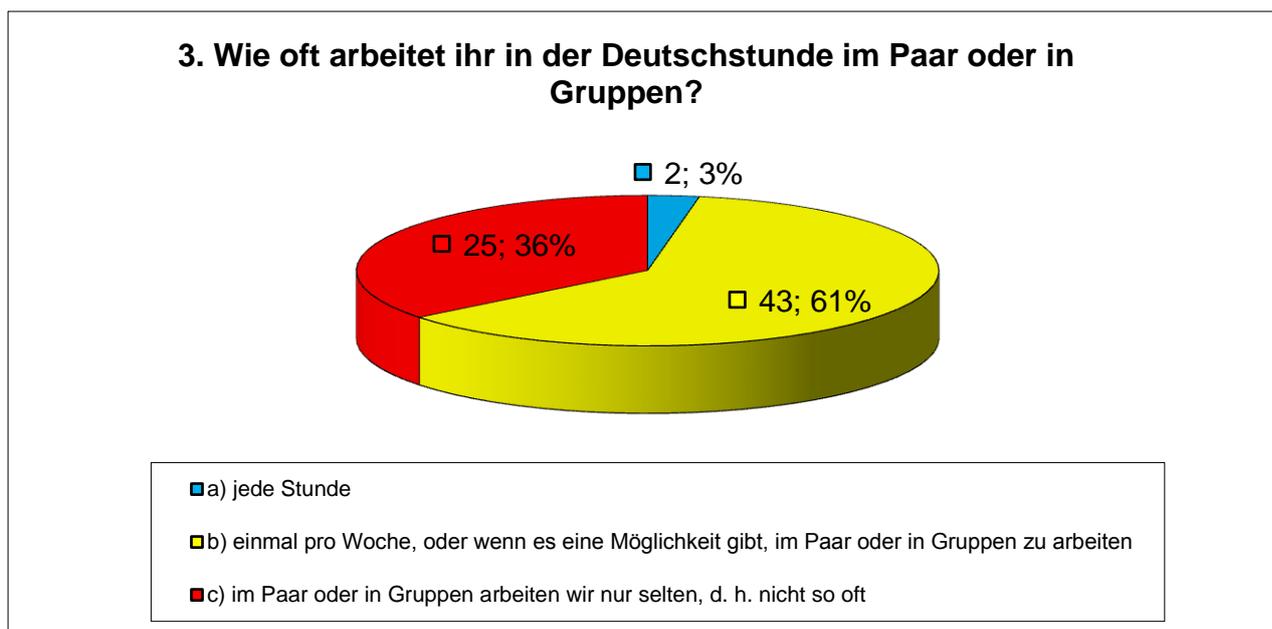


Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Frage Nr. 2 beschäftigte sich mit der Problematik der Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht. Da es im Fremdsprachenunterricht – konkret in der Deutschstunde sehr wichtig ist, dass die Schüler miteinander in der Fremdsprache kommunizieren und vor allem sprechen und reagieren, sollte der Lehrer oft verschiedene Unterrichtsformen benutzen. Die Schüler sollten verschiedene Dialoge führen, die fürs Kommunizieren am geeignetsten sind und aus diesem Grund sollten sie im Paar oder in den Gruppen arbeiten. Aus diesem Graph ist es offensichtlich, dass die Arbeit im Paar oder in den Gruppen in der Deutschstunde an den Grundschulen oft stattfindet. Diese Tatsache gaben 93% aller Befragten (d. h. 65 Befragten) an. Nur eine geringe Anzahl der Befragten (7%) trugen ein, dass sie in der Deutschstunde nicht oft im Paar oder in Gruppen arbeiten.

Für die Schüler ist es nur gut, wenn sie lernen im Paar oder in Gruppen zu arbeiten. Dank diesem Umstand kommt es zur größeren Interaktion zwischen den Schülern.

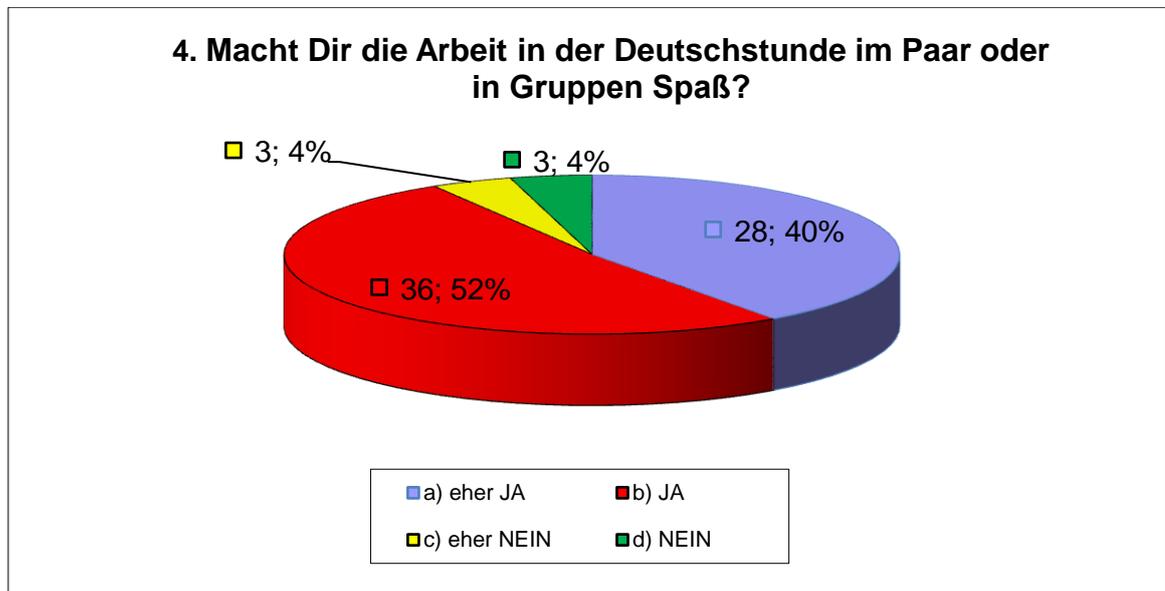
- **Frage Nr. 3: Wie oft arbeitet ihr in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Bei der Frage Nr. 3 sollten die Schüler antworten, wie oft sie in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen arbeiten. Aus dem Graph folgt das, dass 61 % aller Befragten die Variante b) angaben. Das bedeutet, dass einmal pro Woche etwa 43 Schüler in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen arbeiten oder wenn es eine Möglichkeit dazu gibt. Sehr interessant ist auch das zweite Ergebnis, das eine Tatsache angibt, dass 36 % aller Schüler (d. h. etwa 25 Befragte) im Paar oder in Gruppen entweder nur selten, oder nicht so oft arbeiten. Am wenigsten kreuzten die Befragten die Wahlmöglichkeit a) an – dass sie im Paar oder in Gruppen jede Stunde arbeiten.

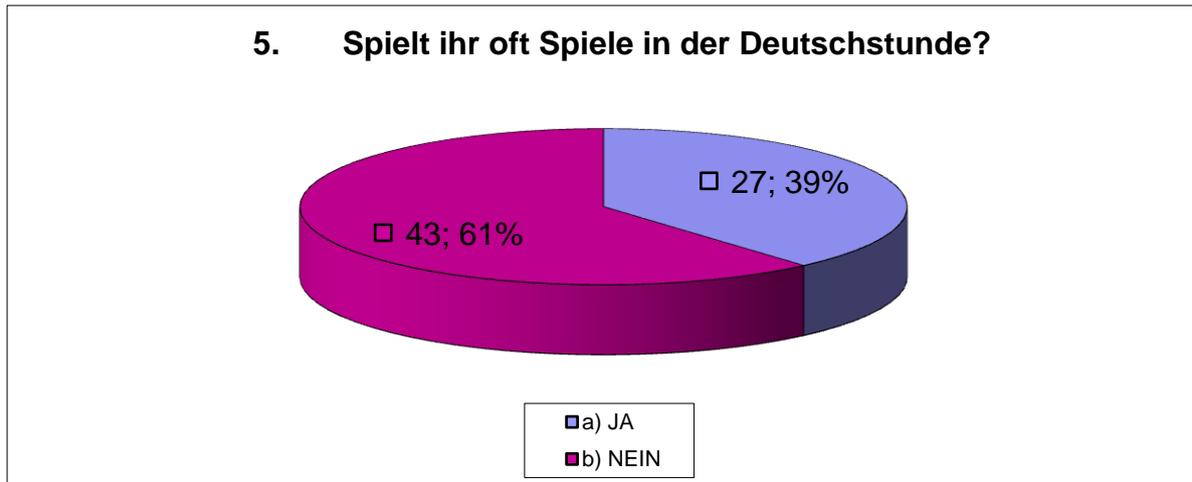
- **Frage Nr. 4: Macht Dir die Arbeit in der Deutschstunde im Paar oder in Gruppen Spaß?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Bei der Frage Nr. 4 wird deutlich, dass die Arbeit den Schülern in der Deutschstunde im Paar oder Gruppen Spaß macht. Auf diese Frage antworteten 52 % aller Befragten ganz positiv – d. h. mit der Antwort ja. Nach dieser Antwort folgt auf dem zweiten Platz wieder eine positive Meinung der Befragten – d. h. die Beantwortung der Frage mit eher ja. Nur 4 % und 4 % aller Schüler (d. h. 3 und 3 Schüler) beantworteten, dass ihnen die Arbeit eher keinen oder keinen Spaß macht.

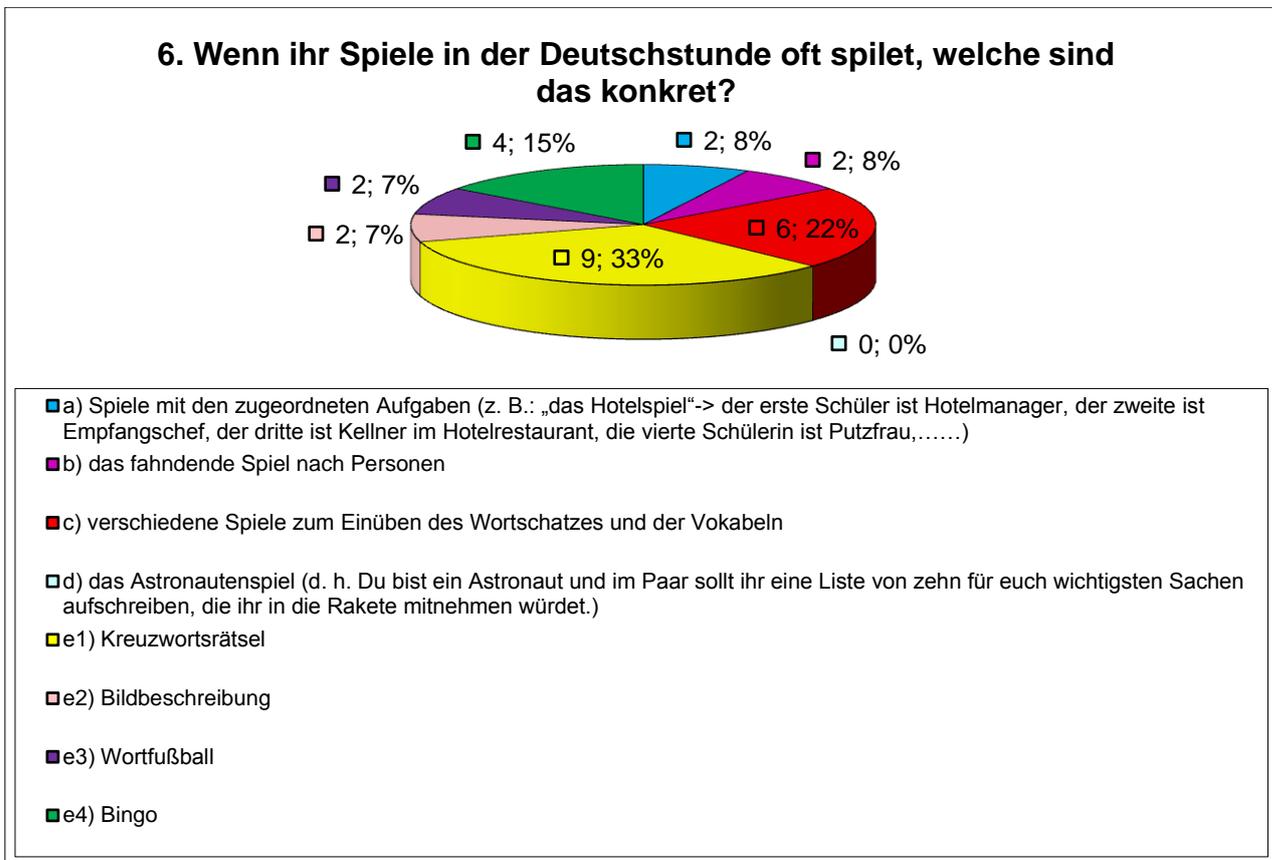
- **Frage Nr. 5: Spielt ihr oft Spiele in der Deutschstunde?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Frage Nr. 5 beschäftigte sich mit der Problematik des Spielens von Spielen in der Deutschstunde. Die Autorin dieser Arbeit interessierte eine Tatsache, ob die Schüler in der Deutschstunde oft verschiedene Spiele spielen. Aus dem Graph folgt das, dass das Spielen der Spiele in der Deutschstunde nicht oft stattfindet. 61 % aller Befragten beantworteten diese Frage negativ – d. h. dass sie die Spiele im Deutschunterricht nicht oft spielen. Dagegen 39 % von allen Schülern antworteten, dass sie Spiele im Deutsch oft spielen.

- **Frage Nr. 6: Wenn ihr Spiele in der Deutschstunde spielt, welche sind das konkret?**



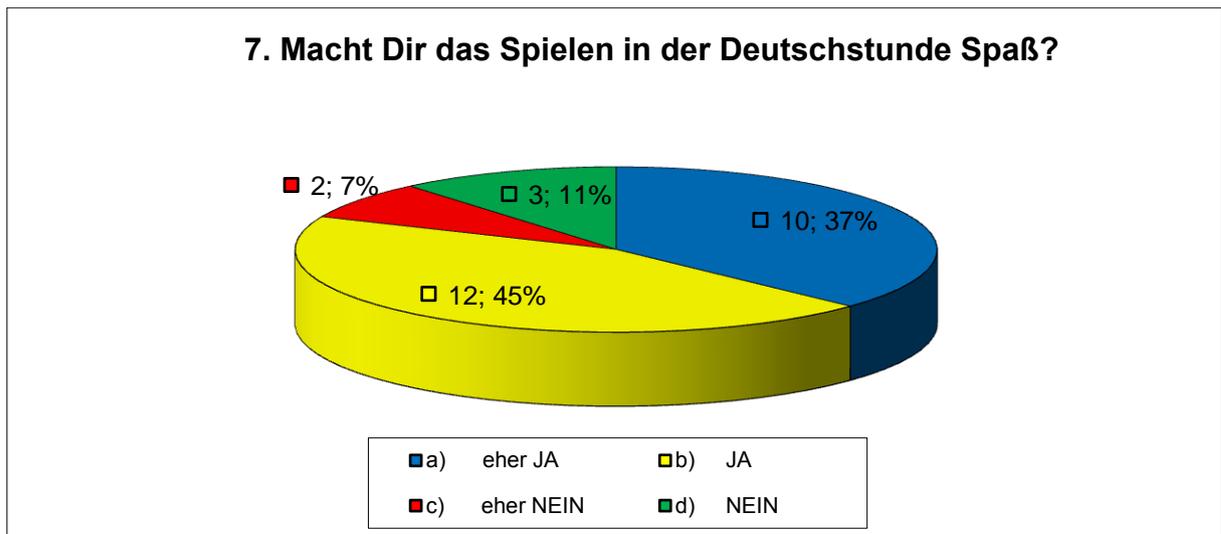
Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Frage Nr. 6 enthält sowohl geschlossene Wahlmöglichkeiten, als auch eine offene Wahlmöglichkeit. Die Schüler können aus dem Angebot wählen, welche Spiele sie im Deutschunterricht spielen. Es handelte sich vor allem um interaktive Spiele – wie zum Beispiel: das Astronautenspiel, das fahndende Spiel nach Personen,... usw. Wenn die Schüler keine von diesen genannten Spielen spielen, können sie eigene Spiele anführen, die sie im Deutschunterricht am häufigsten spielen. Aus dem Graph – konkret aus dem Angebot der Spiele ist erkennbar, dass verschiedene Spiele zum Einüben des Wortschatzes und der Vokabeln bei 23 % aller Schüler überwiegen. 7 % und 7% aller Schüler gaben an, dass sie das sogenannte fahndende Spiel nach Personen und Spiele mit zugeordneten Aufgaben in der Deutschstunde spielen. Dagegen 0 % der Schüler trugen ein, dass sie das sogenannte Astronautenspiel spielen.

Die meisten Befragten bevorzugten eigene Antwortmöglichkeit. Die größte Anzahl der Antworten bildete das Kreuzworträtsel, das etwa 34 % von allen Befragten in der

Deutschstunde am meisten lösen. Auf dem zweiten Platz in der eigenen Antwortmöglichkeit steht Bingo. Dieses Spiel gaben 15 % aller Befragten an. Eine geringe Anzahl aller Befragten (7 % und 7 %) führten an, dass sie im Deutschunterricht Wortfußball und Bildbeschreibungen spielen.

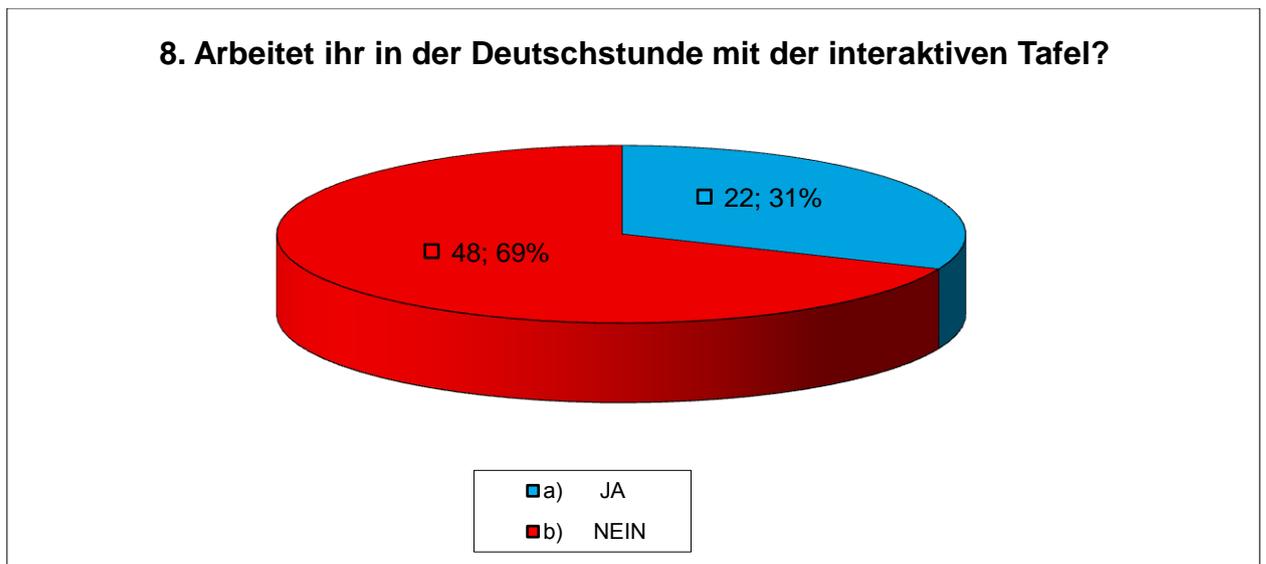
- **Frage Nr. 7: Macht Dir das Spielen in der Deutschstunde Spaß?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Aus dem Graph zur Frage Nr. 7 folgt das, dass die Spiele bei den Schülern in der Deutschstunde an den Grundschulen beliebt sind. 45 % aller Befragten antworteten, dass ihnen das Spielen im Deutschunterricht Spaß macht. 37 % der Schüler beantworteten diese Frage so, dass die Spiele ihnen eher Spaß machen. 11 % von Befragten trugen ein, dass sie die Spiele in der Deutschstunde nicht gern haben und dass ihnen die Spiele keinen Spaß machen. Der Rest der Schüler – d. h. 2 Schüler gaben an, dass die Spiele ihnen eher keinen Spaß machen.

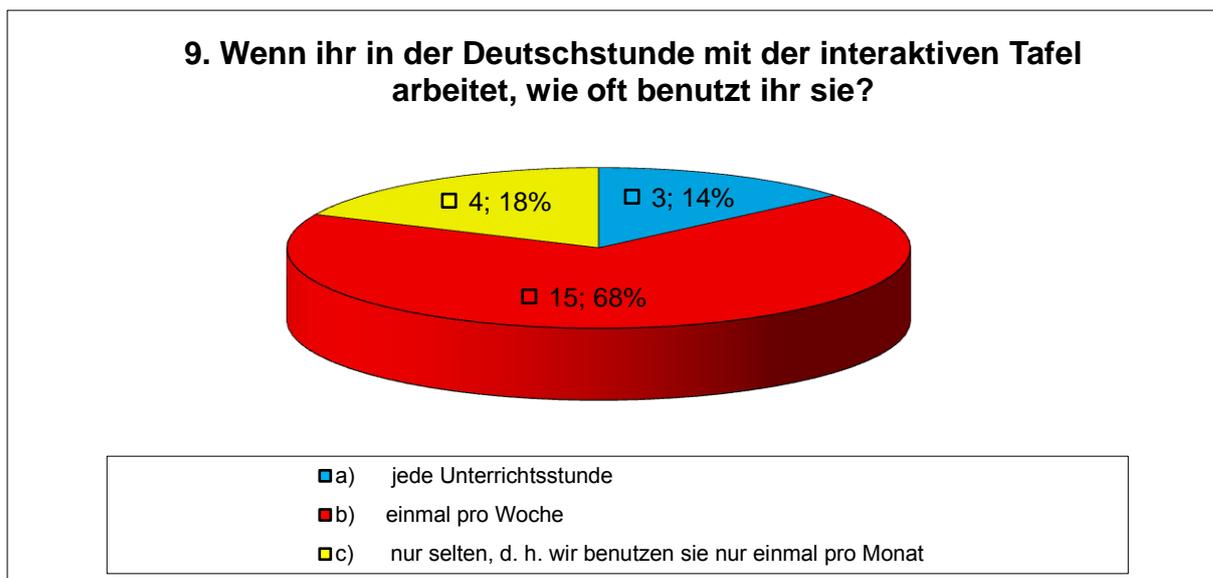
- **Frage Nr. 8: Arbeitet ihr in der Deutschstunde mit der interaktiven Tafel?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Das Ziel dieser Frage war festzustellen, ob die interaktive Tafel für die Schüler in der Deutschstunde zur Verfügung steht und ob sie mit ihr im Deutschunterricht arbeiten und sie sie nutzen. Aus dem Graph wird deutlich, dass die Arbeit mit der interaktiven Tafel an vielen Grundschulen noch nicht verbreitet ist. 69 % der Schüler antworteten, dass sie mit dieser modernen Technologie im Deutschunterricht nicht arbeiten. Nur 31 % aller Befragten gaben an, dass sie sie in Deutsch benutzen und mit ihr arbeiten.

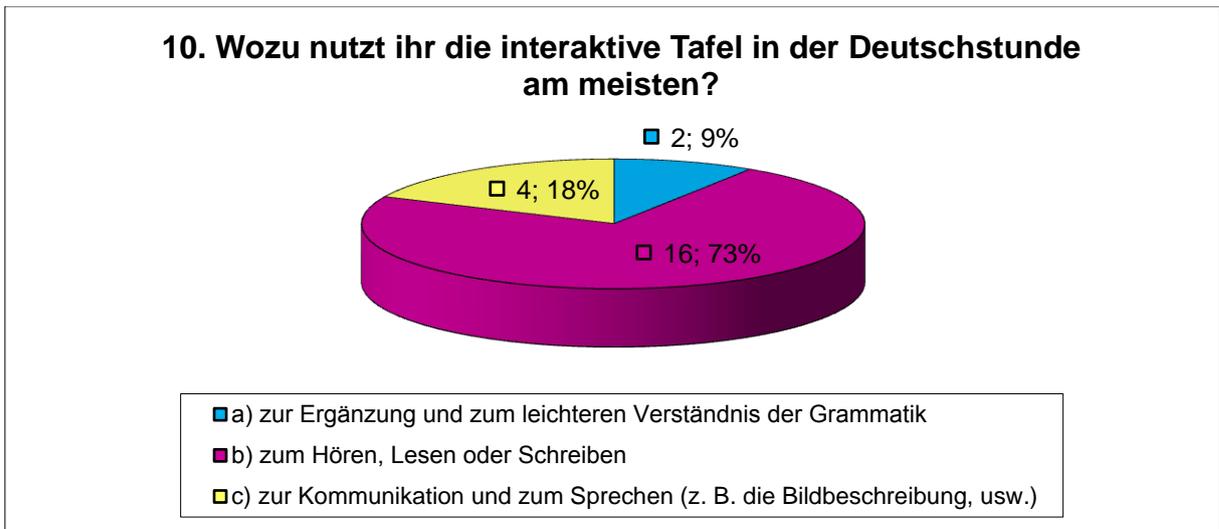
- **Frage Nr. 9: Wenn ihr in der Deutschstunde mit der interaktiven Tafel arbeitet, wie oft benutzt ihr sie?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Frage Nr. 9 beschäftigte sich mit der Benutzung der interaktiven Tafel in der Deutschstunde. Die meisten Schüler (68 %) antworteten, dass sie die interaktive Tafel meistens einmal pro Woche benutzen. Auf dem zweiten Platz (mit 14 %) ist die Antwort, dass die Schüler die Möglichkeit zur Benutzung der interaktiven Tafel zwar haben aber trotzdem verwenden sie dieses moderne Medium im Deutschunterricht nur selten – d. h. meistens nur einmal pro Monat. Auf dem dritten Platz steht die Antwort, dass die Schüler diese Technologie jede Unterrichtsstunde benutzen. Dies antworteten 14 % der Schüler.

- **Frage Nr. 10: Wozu nutzt ihr die interaktive Tafel am meisten?**

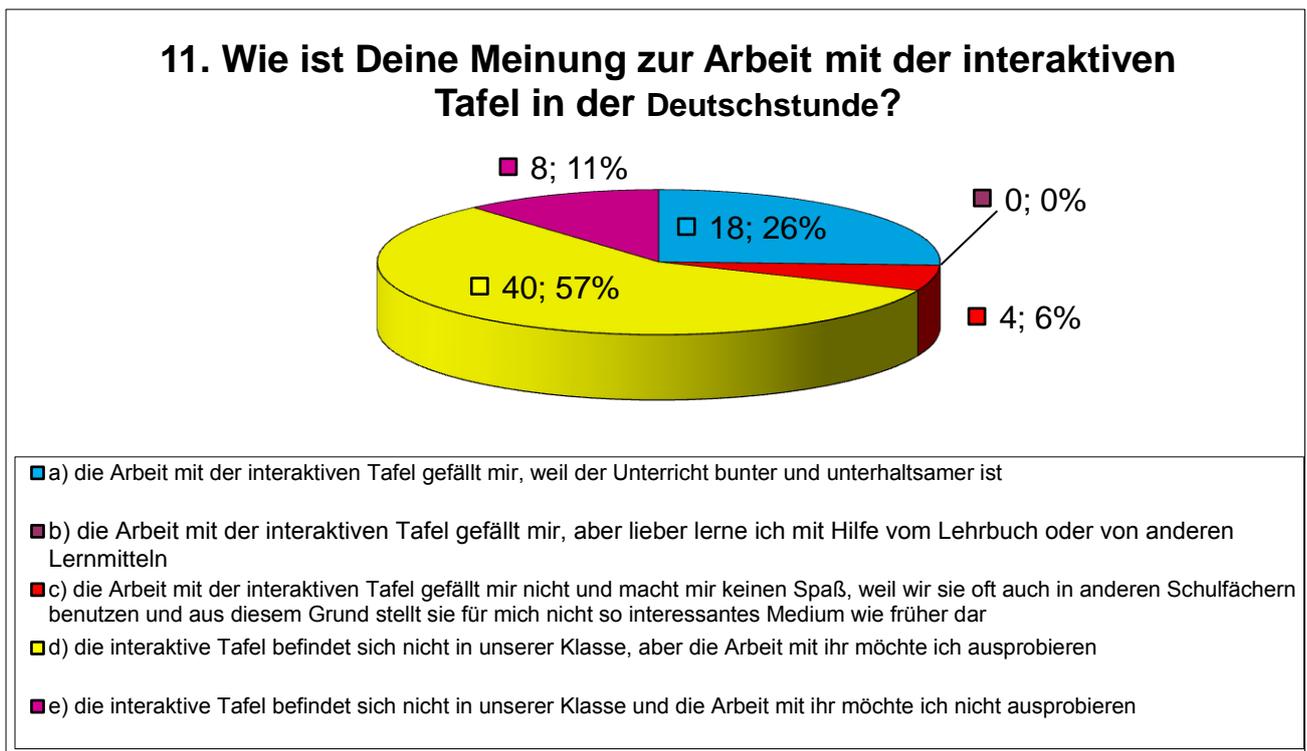


Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Aus dem Graph folgt das, dass die Schüler die interaktive Tafel zum Hören, Lesen oder Schreiben am meisten nutzen. Dies antworteten 73 % aller Befragten. 18 % der Schüler gaben an, dass sie dieses Medium vor allem zur Kommunikation und zum Sprechen benutzen. Der Rest – 9 % der Befragten schrieben ein, dass sie sie für die Ergänzung und für ein leichteres Verständnis der Grammatik verwenden.

Eine der großen Vorteile der interaktiven Tafel ist die Möglichkeit der Schüler, originale und vor allem richtige Aussprache, Betonung und Akzent von Muttersprachlern zu hören.

- **Frage Nr. 11: Wie ist Deine Meinung zur Arbeit mit der interaktiven Tafel in der Deutschstunde?**



Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Auf diese Frage – Wie ist Deine Meinung zur Arbeit mit der interaktiven Tafel in der Deutschstunde? - konnten alle Schüler antworten auch im Falle, dass dieses Medium sich nicht in ihrer Klasse befindet. Diejenigen, die diese Technologie in ihrem Klassenraum haben antworteten folgend: 26 % von ihnen wählten die Variante a) – d. h. dass die Arbeit mit der interaktiven Tafel gefällt ihnen, weil der Unterricht bunter und unterhaltsamer ist. Niemand von ihnen schrieb ein, dass die Arbeit mit der interaktiven Tafel ihm gefällt, aber lieber lernt mit Hilfe vom Lehrbuch oder von anderen Lernmitteln. 6 % der Befragten gaben an, dass ihnen die Arbeit mit diesem Medium nicht gefällt und ihnen keinen Spaß macht, weil sie sie oft auch in anderen Schulfächern benutzen. Aus diesem Grund stellt diese Technologie für sie ein weniger interessantes Medium als früher dar.

Und wie antworteten die Schüler, die leider keine Möglichkeit haben, mit der interaktiven Tafel in der Deutschstunde zu arbeiten? 57 % von ihnen gaben an, dass sie die Arbeit mit diesem Medium ausprobieren möchten. Nur 11 % der Befragten kreuzten die Variante e) an – dass sie die Arbeit mit dieser Technologie nicht ausprobieren möchten.

4.3.3 Die Feststellung und Äußerung zur ganzen Forschung

Die ganze Forschung wurde am interaktiven Unterricht in der Deutschstunde an der zweiten Stufe der Grundschulen orientiert. Die Autorin dieser Arbeit interessierten die Tatsachen, die mit dem interaktiven Unterricht irgendwie zusammenhängen. Die erste Frage beschäftigte sich mit der Anordnung der Schulbänke im Klassenraum, in dem die Schüler Deutsch lernen. Weitere drei Fragen hingen mit den Unterrichtsformen in der Deutschstunde zusammen – konkret ob die Schüler im Deutschunterricht oft entweder im Paar, oder in Gruppen arbeiten. Die nächsten drei Fragen wurden am Spielen in der Deutschstunde orientiert. Die letzten vier Fragen näherten mehr an die Problematik der interaktiven Tafel an.

Aus dem Graph zur Frage Nr. 1 wird deutlich, dass eine klassische Anordnung der Schulbänke in der Deutschstunde überwiegt. Für den Deutschunterricht wäre es besser, wenn die Anordnung der Schulbänke in der Klasse entweder ins Viereck, oder ins Rechteck gebracht würde. Dieser Aspekt ist für den interaktiven Unterricht wichtig. Wenn die Schulbänke z. B. im Viereck angeordnet sind, kommt es zur Möglichkeit besserer und leichter Interaktionen der Schüler. Die Schüler können sich gegenseitig sehen und das ist z. B. beim Kommunizieren sehr wichtig.

Weitere drei Fragen im Fragebogen orientieren sich an den Unterrichtsformen. Aus dem Graph zur Frage Nr. 2 ist klar, dass die Schüler in der Deutschstunde oft im Paar oder in den Gruppen arbeiten. Für den interaktiven Deutschunterricht ist diese Tatsache sehr positiv. Da die Stundendotationen für Deutsch an den Grundschulen gering sind – meistens gibt es nur zwei Deutschstunden pro Woche – ist nicht viel Zeit, die Arbeit im Paar oder in Gruppen jede Stunde zu gestalten. Damit hängt die Frage Nr. 3 zusammen - Wie oft die Schüler im Paar oder in Gruppen arbeiten? Die meisten Schüler antworteten darauf, dass sie gewöhnlich einmal pro Woche in der Deutschstunde im Paar oder in den Gruppen arbeiten. Diese Tatsache ist verständlich. Wenn die Schüler mehrere Deutschstunden pro Woche hätten, wäre die Arbeit im Paar oder in Gruppen möglicherweise noch öfter möglich – sogar jede Stunde. Aus dem Graph zur Frage Nr. 4 ist es zu sehen, dass die Schüler gern im Paar oder in Gruppen arbeiten. Die Arbeit in diesen Unterrichtsformen ist bei den Schülern sehr beliebt und macht ihnen meistens sogar Spaß.

Die Frage Nr. 5, 6 und 7 hingen mit dem Spielen in der Deutschstunde zusammen. Aus den Ergebnissen wird klar, dass die Schüler Spiele in der Deutschstunde leider nicht oft spielen.

Der Grund kann in niedrigen Stundendotationen für dieses Fach liegen. Der Lehrer muss nämlich die sogenannten Themenpläne einhalten und wenn dieses Fach – konkret Deutsch – kleine Stundendotationen pro Woche hat, bleibt fürs Spielen von Spielen im Unterricht weniger Zeit. Trotz der niedrigen Stundendotationen ist es aus der Befragung zu sehen, dass die Schüler verschiedene Spiele in der Deutschstunde spielen. Es handelt weniger um interaktive Spiele. Es überwiegen die Spiele, mit denen man den Wortschatz oder das Kommunizieren der Schüler verbessern kann. Am häufigsten gaben die Befragten an, dass sie Kreuzworträtsel, Bildbeschreibung oder Spiele zum Einüben des Wortschatzes in der Deutschstunde spielen. Zugleich ist zu beobachten, dass das Spielen den Lernenden im Deutschunterricht Spaß macht. Das ist auch verständlich. Die Spiele stellen für die Schüler eine vergnügliche Form des Unterrichts dar. Sie haben eine Möglichkeit, ihre Kenntnisse aufgrund der lustigen Unterhaltungen einzuüben und dank dieses Umstands eignen sie sich den Lehrstoff leichter, schneller und besser an.

Die letzten fünf Fragen hingen mit der interaktiven Tafel zusammen. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass dieses moderne Medium an den Grundschulen nicht so verbreitet ist. Es ist kein Wunder, weil es sich um eine sehr teure Technologie handelt. An Grundschulen, an denen diese Tafel zur Verfügung steht, ist sie bei den Schülern beliebter als Lehrbücher. Die interaktive Tafel wird von den Schülern in der Deutschstunde meistens einmal pro Woche benutzt. Am häufigsten dient sie zum Hören, Schreiben oder Lesen. Für die Lernenden ist es sehr gut, dass sie originale Muttersprache mittels interaktiver Tafel hören können. Sie haben die Möglichkeit, nicht nur richtige Aussprache, Betonung und Akzent vom Muttersprachler zu hören, sondern auch viele Bilder zu sehen, dank derer sie sich alles besser und leichter merken können. Aus der Forschung folgt, dass die Schüler, die keine Möglichkeit haben, mit dieser Tafel in der Deutschstunde zu arbeiten, dieses Medium im Unterricht ausprobieren möchten.

4.3.4 Die Zusammenfassung und die Empfehlung für die Praxis

Am Anfang dieser Forschung wurden drei Hypothesen von der Autorin dieser Arbeit festgestellt. Die erste Hypothese hing mit der Problematik der Arbeit oder der Benutzung der interaktiven Tafel in der Deutschstunde zusammen. Da es sich um ein modernes und nicht günstiges Unterrichtsmedium handelt, setzte die Autorin voraus, dass diese Technologie an den Grundschulen noch nicht so verbreitet ist. Aufgrund der Ergebnisse wurde ihre Schätzung bestätigt. Diese Hypothese deckte sich mit der Wirklichkeit.

Die zweite Hypothese orientierte sich am Spielen von Spielen in der Deutschstunde. Die Autorin meinte, dass das Spielen im Deutschunterricht wegen niedriger Stundendotationen nicht so oft stattfindet. Diese Erwartung wurde erneut bestätigt.

Die dritte Hypothese beschäftigte sich mit der Problematik der Unterrichtsformen in der Deutschstunde. Die Autorin setzte voraus, dass die Schüler im Deutschunterricht oft im Paar oder in Gruppen arbeiten werden. Diese Voraussetzung stimmte wieder mit der Wirklichkeit überein. Aus den Ergebnissen ist deutlich geworden, dass die Arbeit der Schüler in der Deutschstunde im Paar oder in den Gruppen oft stattfindet.

Alle drei Hypothesen stimmen mit der Wirklichkeit überein– mit den Ergebnissen aus der Forschung. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass die „klassische“ Art des Unterrichts in der Deutschstunde zwar verschwindet (das ist wegen der Anwendung von Paar- und Gruppenarbeit im Deutschunterricht sichtbar), aber der interaktive Unterricht ist heutzutage an den Grundschulen noch nicht sehr verbreitet und bekannt (das wird auf Grund geringer Verwendung der interaktiven Tafel oder interaktiver Spiele in der Deutschstunde deutlich).

Welche Empfehlungen sollte die Autorin dieser Arbeit nun abgeben? Nach ihr wäre es gut, wenn jeder Grundschule die interaktive Tafel in der Deutschstunde zur Verfügung stehen würde. Die größte Rolle spielt leider die Finanzfrage, weil dieses Medium für die Grundschulen meist zu teuer ist. Neben der Finanzfrage ist es wichtig, die Bereitschaft der Lehrer oder der Lehrerinnen diese Technologie zu lernen zu erhöhen. Wenn der Lehrer mit den Schülern die Möglichkeit hat, mit der interaktiven Tafel im Deutschunterricht zu arbeiten, sollte er dieses Medium nicht jede Stunde benutzen. Wenn man etwas im alltäglichen Leben immer benutzt, führt das zum Verlust des Interesses und zum Überdruß. Das Gleiche gilt bei den Schülern im Unterricht. Wenn sie immer diese Technologie in der Deutschstunde

benutzen werden, werden sie mit der Zeit „übersättigt“ sein. Aus diesem Grund sollte der Lehrer diese Tafel nicht jede Stunde in seinem Unterricht benutzen. Diese Tafel sollte nur für bestimmte Problematiken, – wie zum Beispiel fürs Einüben, für die Wiederholung oder für die Erklärung in der Deutschstunde, dienen.

Weitere Empfehlungen von der Autorin hängen mit dem Spielen in der Deutschstunde zusammen. Trotz niedriger Stundendotationen der deutschen Sprache an den Grundschulen sollten die Lehrer oder die Lehrerinnen verschiedene Spiele in ihren Unterricht einbinden. Die Spiele spielen vor allem im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Sie machen den Schülern Spaß und mittels des Spielens kommt es zur größeren Motivation der Lernenden. Die Spiele sollten jede Stunde im Unterricht eingebunden werden. Es ist egal, in welcher Unterrichtsphase oder zu welcher Problematik sie vom Lehrer benutzt werden. Das Wichtigste ist, dass der Unterricht mittels der Spiele lustig, motivierend, stressreduzierend für die Schüler ist. Zugleich haben die Lernenden die Möglichkeit, bestimmte Problematiken im Deutschunterricht besser, leichter und schneller zu merken, weil die vergnügliche Methode im Unterricht zur leichteren Aneignung des Lehrstoffes führt.

Die dritte Empfehlung orientiert sich an den Unterrichtsformen in der Deutschstunde. Es ist gut, wenn der Lehrer im Deutsch verschiedene Unterrichtsformen benutzt. Zum Beispiel dank der Paararbeit oder Gruppenarbeit lernen die Schüler miteinander zu sprechen, kommunizieren, aufeinander reagieren, usw. Vor allem das Kommunizieren und das Lernen zum Reagieren in verschiedenen Situationen spielen in der Fremdsprache eine wichtige Rolle. Dank verschiedenen Unterrichtsformen kommt es zur Interaktion zwischen den Schülern, die sehr wesentlich ist.

NACHWORT

Diese Arbeit besteht aus zwei Grundteilen – aus dem theoretischen und aus dem praktischen Teil. Im theoretischen Teil erfährt der Leser zuerst einige Informationen über den Unterricht allgemein. Das heißt, was eigentlich dieses Wort bedeutet, welche Akteure im Unterricht sind und welche Beziehungen es zwischen ihnen gibt. Dann gewinnt man einige Informationen über Fremdsprachenunterricht und den damit zusammenhängenden Methoden. Nach den Informationen über Fremdsprachenunterricht kommt der theoretische Teil, der sich mit dem interaktiven Unterricht beschäftigt. Der Leser erfährt, was er unter diesem Begriff verstehen kann und welche interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts es gibt. Danach gewinnt man auch einige Informationen über die interaktive Tafel.

Nach dem theoretischen Teil folgt der praktische Teil. Das Ziel des praktischen Teils ist festzustellen, ob der interaktive Unterricht an den Grundschulen in der Deutschstunde stattfindet. Dies wurde durch die Forschung realisiert. Als Forschungsmethode wurde der Fragebogen benutzt, dessen Fragen am interaktiven Unterricht im Deutsch orientiert wurden. Dieser Fragebogen wurde von den Schülern ausgefüllt, die verschiedene Grundschulen in Pilsen besuchten.

Es wurden drei Hypothesen festgestellt. Die erste Hypothese hing mit der Arbeit an der interaktiven Tafel im Deutschunterricht zusammen. Die Autorin meinte, dass diese neuzeitliche Technologie im Unterricht noch nicht häufig benutzt wird. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass die Arbeit an diesem Medium an den Grundschulen wenig verbreitet ist. Es kam zur Bestätigung der Hypothese der Autorin.

Die zweite Hypothese wurde am Spielen von Spielen im Deutschunterricht orientiert. Die Autorin behauptete, dass die Schüler Spiele wegen niedriger Stundendotationen dieses Faches nicht oft spielen. Nach der Umfrage wurde diese Meinung bestätigt.

Die dritte Hypothese beschäftigte sich mit den Unterrichtsformen. Die Autorin glaubte, dass die Schüler oft im Paar oder in Gruppen arbeiten und das wurde aufgrund der Ergebnisse aus der Umfrage bestätigt.

Trotz der kleineren Wirkung des klassischen Unterrichtstyps im DaF Unterricht, muss man konstatieren, dass der interaktive Unterricht noch nicht flächendeckend an den Grundschulen stattfindet.

LITERATURVERZEICHNIS

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Basel: Francke, 1995. ISBN: 3-8252-8042-X.

BENEŠ, Eduard a kolektiv. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. Auflage. Praha: SPN, 1970.

BERND, Wilhelm. *Unterrichtsführung und Subjektposition der Schüler*. Jena: F. – Schiller – Universität, 1987.

HAUSNER, Milan a kolektiv. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. Liberec: Copyright, 2007. ISBN: 978-80-90-3897-0-0.

HEYD, Gertraude. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht im Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1991. ISBN: 3-425-04373-0.

CHODĚRA, Radomír a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-2274-5.
Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN: 80-7042-157-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. Auflage. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. Auflage. Brno: Paido, 2009. ISBN: 978-80-7315-186-7.

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

JANÍKOVÁ, Věra a kolektiv. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference: Interaktivní vyučování jako součást autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 156-157. ISBN: 80-2104164-1.

KIND, Uwe, BROSCHEK, Erika. *Deutschvergnügen: Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. 2. Auflage. Berlin: Langenscheidt, 1997. ISBN: 3-468-49557-9.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. Auflage, 5. Dotisk. Brno: Pedagogická fakulta, 1995. ISBN: 80-210-1124-6.

MERTENS, Eva, POTTHOF, Ulrike. *Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN: 3-589-05059-4.

MÜLLER, Wolfgang. *Schülerduden: Bedeutungswörterbuch*. 2. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1986. ISBN: 3-411-02208-6.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3.

PODLAHOVÁ, Libuše a kolektiv. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. 1. Auflage. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-4217-5.

SANCHEZ BENITO, Juana, SANZ, Carlos, DRECKE, Michael. *Spielend Deutsch lernen: Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin: Langenscheidt, 1997. ISBN: 3-468-49988-4.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. Auflage. Praha: ISV, 1999. ISBN: 80-8566-33-1.

STAHL, Thomas, EGERSDORFOVÁ, Gabriela. *Deutsch macht Schule*. Plzeň: ZČU v Plzni, Fakulta pedagogická, 2008. ISBN: 978-80-7043-684-4.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.

ISBN: 3-8252-8184-1.

SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999.

ISBN: 3-589-21341-8.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN: 80-86633-04-7.

ULRICH, Winfried. *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN: 3-12-924412-3.

ANDERE QUELLEN (Webseiten)

Duden – Der Unterricht [online] [zit. 16. 10. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht>

Schüler [online] [zit. 23. 10. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Sch%C3%BCler>

Schüler [online] [zit. 23. 10. 2013]. Verfügbar unter:

<http://de.thefreedictionary.com/Sch%C3%BCler>

Fremdsprache [online] [zit. 4. 11. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fremdsprache>

Fremdsprachenunterricht [online] [zit. 4. 11. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fremdsprachenunterricht>

Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Kommunikativ – Pragmatisch - Orientierte -Methode [online] [zit. 2. 12. 2013].

Verfügbar unter: <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>

Märchen interkulturell. Interkultureller Ansatz und interkulturelles Lernen. [online] [zit. 3. 12. 2013].

Verfügbar unter: http://www.sens-public.org/spip.php?page=ispip-article&id_article=659&lang=fr

Interaktive Tafel: www.ceskaskola.cz

SCHEMA-, GRAPHENVERZEICHNIS

Schema Nr. 1: Herbart: Didaktisches Dreieck

Quelle: SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

ISBN: 80-85-866-33-1. S. 100¹⁰⁸

Graph Nr. 1: Frage Nr. 1

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten.

Graph Nr. 2: Frage Nr. 2

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 3: Frage Nr. 3

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 4: Frage Nr. 4

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 5: Frage Nr. 5

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 6: Frage Nr. 6

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 7: Frage Nr. 7

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

¹⁰⁸ Aus dem tschechischen Original übersetzt von Kateřina Štěrbová.

Graph Nr. 8: Frage Nr. 8

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 9: Frage Nr. 9

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 10: Frage Nr. 10

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

Graph Nr. 11: Frage Nr. 11

Quelle: Ausgefüllte Fragebogen der Befragten

BILDERVERZEICHNIS

Bild Nr. 1: Die Lehrerin im Unterricht

Quelle:

<https://www.google.de/search?q=der+Lehrer+bilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DZQdU8quBsKhtAas5YGoCQ&ved=0CCUQsAQ&biw=1366&bih=665> (10. 3. 2014)

Bild Nr. 2: Die Lehrerin mit den Schülern

Quelle:

<https://www.google.de/search?q=der+Lehrer+bilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DZQdU8quBsKhtAas5YGoCQ&ved=0CCUQsAQ&biw=1366&bih=665> (10. 3. 2014)

Bild Nr. 3: Ein Astronaut

Quelle: <https://www.google.de/#q=astronaut+bilder> (10. 3. 2014)

Bild Nr. 4: Die Arbeit mit der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht

Quelle: <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.htm> (10. 3. 2014)

RESÜMEE

The thesis consists of two parts – the first part theoretical and the second part practical. The objective of the theoretical part is to introduce to the readers some of the didactical aspects. In the first chapter the reader will receive information about tuition and teaching, also about the participants and the relationship between them. The second chapter is connected with teaching of foreign language and its methods. The third chapter is the most important in this theoretical part. Here the reader will get more information about it, what it means interactive teaching and what are the forms of interactive teaching in foreign language. Furthermore, the reader will also receive more information about the interactive whiteboard as a learning tool.

The practical part of the thesis is focused on research with the support of questionnaire. The objective of the practical part is to evaluate whether interactive teaching methods is applied during German lessons across primary schools in Pilsen. The author of this thesis set up three hypotheses before processing the results. The first hypothesis is based on playing games during the lessons. The author assumes that because of low hourly grants pupils do not play games very often. This hypothesis was confirmed. The second hypothesis is related to the work with interactive whiteboards. The author also believes that modern media will not be used so often in German lessons, or that it will not be available at elementary schools, because it is very expensive technology. According to the results, the hypothesis was also confirmed. The last hypothesis is focused on the organizational form of teaching – working in pairs or in groups. The author was convinced that during the German lessons working in pairs and groups would be used very often. Based on the results this hypothesis was confirmed too.

The research shows that even though classical method of teaching German Language in elementary schools is declining, but the interactive teaching is still considered as new teaching type, which is not in elementary schools so widespread and errant.

ANLAGENVERZEICHNIS

Anlage Nr. 1: 2 Muster der gefüllten Fragebogen von Studenten für kleine Forschung.

Quelle: Studenten von verschiedenen Grundschulen aus Pilsen

Anlage Nr. 2: Das Kaufladen-Spiel

Quelle: SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999. ISBN: 3-589-21341-8.

Anlage Nr. 3: Das Spiel – „Im Flugzeug“

Quelle: SANCHEZ BENITO, Juana, SANZ, Carlos, DRECKE, Michael. *Spielend Deutsch lernen: Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin: Langenscheidt, 1997. ISBN: 3-468-49988-4.

Anlage Nr. 4: Die Arbeit mit der interaktiven Tafel

Quelle:

http://www.google.de/imgres?imgurl=http://ers-rehlingen-siersburg.de/wp-content/uploads/2011/11/Interaktive-Tafel-im-Einsatz.jpg&imgrefurl=http://ers-rehlingen-siersburg.de/2011/11/27/interaktives-%25E2%2580%259Ewhiteboard%25E2%2580%259C/interaktive-tafel-im-einsatz/&h=852&w=1280&tbnid=btf_4-RgEdhljM:&tbnh=119&tbnw=179&zoom=1&usg=__jfzzxlDabWOSBanp38Ry2HPP9nE=&docid=jz0gfMh5yCSuHM&sa=X&ei=PdUmU7ORFMuUswbipYG4Ag&ved=0CDMQ9QEwAw&dur=2512

Anlage Nr. 5: Lehrerin und die Schüler im Deutschunterricht

Quelle:

http://www.google.de/imgres?start=113&sa=X&biw=1366&bih=665&tbm=isch&tbnid=8h2Nqomu7CwbNM%3A&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.pz-news.de%2Fpforzheim_artikel%2C-Schulstart-mit-Hindernissen-Lehrer-sind-Mangelware-_arid%2C439928.html&docid=L9kTh6d2pqs8gM&imgurl=http%3A%2F%2Fwww.pz-news.de%2Fcms_media%2Fmodule_bi%2F1537%2F768625_1_detail_5230bb24bde8a_Schulstart_mit_Hindernissen_Lehrer_fehlen.jpg&w=480&h=360&ei=LdgmU63XK47AtAbnh4G4Dw&zoom=1&iact=rc&dur=556&page=6&ndsp=24&ved=0CDAQrQMwDjhk

Třída: IX.A.....

Dotazník – interaktivní vyučování

Vyplň prosím následující dotazník a zakroužkuj správnou odpověď. Pokud Ti nebude volba odpovědi vyhovovat, nachází se u některých otázek prostor pro Tvoji vlastní odpověď. Tato volba odpovědi je uvedena pod názvem „jiné“.

1. Jak jsou uspořádány lavice ve třídě, kde se učíš NJ?

- a) lavice jsou uspořádány naprosto stejně jako v ostatních třídách, kde se učíme např. matematiku či ČJ, tzn. do 3 řad vedle sebe či za sebou
- b) lavice jsou uspořádány do čtverce či obdélníku

2. Spolupracujete při výuce NJ často ve dvojicích či ve skupinách?

- a) ANO
- b) NE

3. Jak často pracujete při výuce NJ ve dvojicích či skupinách?

- a) každou hodinu
- b) 1x za týden, nebo když se naskytne možnost pracovat ve dvojicích či ve skupinách
- c) ve dvojicích či ve skupinách pracujeme pouze zřídka, tzn. ne moc často

4. Baví Tě pracovat při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách?

(POZN.: Pokud při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď.)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

5. Hrajete při výuce NJ často hry?

- a) ANO
- b) NE

6. Pokud hrajete při výuce NJ často hry, jaké to jsou?

(POZN.: Pokud při výuce NJ hry nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) hry s přidělenými úlohami (např. „Hra na hotel“ -> jeden žák hraje manažera hotelu, druhý žák hraje recepční, třetí žák hraje pokojskou, čtvrtý žák hraje číšníka restaurace hotelu...)
- b) pátrací hra po osobách
- c) nejrůznější hry na procvičování slovní zásoby a sloviček (např. křížovky, bingo,...)
- d) hra astronautů (tzn.: Jsi astronautem a ve dvojicích máte sepsat seznam 10 nejdůležitějších věcí, které byste si vzali s sebou do rakety)
- e) jiné hry – jaké? Uveď:

7. Baví Tě hraní her při výuce NJ?

(POZN.: Pokud hry při výuce NJ nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

8. Pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí?

- a) ANO
- b) NE

9. Pokud pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí, jak často ji používáte?

(POZN.: Pokud při výuce NJ s interaktivní tabulí nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) každou vyučovací hodinu
- b) 1x za týden
- c) jen zřídka, tzn. 1x za měsíc

10. K čemu využíváte interaktivní tabulí při výuce NJ nejvíce?

(POZN.: Pokud při výuce NJ interaktivní tabulí nevyžíváte, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) pro doplnění a snadnější pochopení gramatiky
- b) pro poslech, čtení či psaní
- c) pro komunikaci a mluvení (např. popis obrázků atd.)

11. Jaký máš názor na práci s interaktivní tabulí v hodině NJ?

- a) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, protože je výuka pestřejší a zábavnější
- b) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, ale raději se učím pomocí učebnice či jiných učebních pomůcek
- c) práce s interaktivní tabulí se mi nelíbí a nebaví mi, jelikož ji používáme často i v jiných předmětech a tudíž již pro mě není tak zajímavým médiem jako dříve
- d) interaktivní tabulí ve třídě nemáme, ale práci s ní bych si chtěl (a) vyzkoušet
- e) interaktivní tabulí ve třídě nemáme a práci s ní bych si nechtěl (a) vyzkoušet

Děkuji za Tvoje odpovědi a za Tvůj čas. ☺

Třída: ...*P.A.*.....

Dotazník – interaktivní vyučování

Vyplň prosím následující dotazník a zakroužkuj správnou odpověď. Pokud Ti nebude volba odpovědi vyhovovat, nachází se u některých otázek prostor pro Tvoji vlastní odpověď. Tato volba odpovědi je uvedena pod názvem „jiné“.

1. Jak jsou uspořádány lavice ve třídě, kde se učíš NJ?

- a) lavice jsou uspořádány naprosto stejně jako v ostatních třídách, kde se učíme např. matematiku či ČJ, tzn. do 3 řad vedle sebe či za sebou
- b) lavice jsou uspořádány do čtverce či obdélníku

2. Spolupracujete při výuce NJ často ve dvojicích či ve skupinách?

- a) ANO
- b) NE

3. Jak často pracujete při výuce NJ ve dvojicích či skupinách?

- a) každou hodinu
- b) 1x za týden, nebo když se naskytne možnost pracovat ve dvojicích či ve skupinách
- c) ve dvojicích či ve skupinách pracujeme pouze zřídka, tzn. ne moc často

4. Baví Tě pracovat při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách?

(POZN.: Pokud při výuce NJ ve dvojicích či ve skupinách nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď.)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

5. Hrajete při výuce NJ často hry?

- a) ANO
- b) NE

6. Pokud hrajete při výuce NJ často hry, jaké to jsou?

(POZN.: Pokud při výuce NJ hry nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) hry s přidělenými úlohami (např. „Hra na hotel“-> jeden žák hraje manažera hotelu, druhý žák hraje recepční, třetí žák hraje pokojskou, čtvrtý žák hraje číšníka restaurace hotelu...)
- b) pátrací hra po osobách
- c) nejrůznější hry na procvičování slovní zásoby a slovíček (např. křížovky, bingo,...)
- d) hra astronautů (tzn.: Jsi astronautem a ve dvojicích máte sepsat seznam 10 nejdůležitějších věcí, které byste si vzali s sebou do rakety)
- e) jiné hry – jaké? Uveď:

7. Baví Tě hraní her při výuce NJ?

(POZN.: Pokud hry při výuce NJ nehrajete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) spíše ANO
- b) ANO
- c) spíše NE
- d) NE

8. Pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí?

- a) ANO
- b) NE

9. Pokud pracujete při výuce NJ s interaktivní tabulí, jak často ji používáte?

(POZN.: Pokud při výuce NJ s interaktivní tabulí nepracujete, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) každou vyučovací hodinu
- b) 1x za týden
- c) jen zřídka, tzn. 1x za měsíc

10. K čemu využíváte interaktivní tabuli při výuce NJ nejvíce?

(POZN.: Pokud při výuce NJ interaktivní tabuli nevyžíváte, nekroužkuj žádnou odpověď)

- a) pro doplnění a snadnější pochopení gramatiky
- b) pro poslech, čtení či psaní
- c) pro komunikaci a mluvení (např. popis obrázků atd.)

11. Jaký máš názor na práci s interaktivní tabulí v hodině NJ?

- a) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, protože je výuka pestřejší a zábavnější
- b) práce s interaktivní tabulí se mi líbí, ale raději se učím pomocí učebnice či jiných učebních pomůcek
- c) práce s interaktivní tabulí se mi nelíbí a nebaví mi, jelikož ji používáme často i v jiných předmětech a tudíž již pro mě není tak zajímavým médiem jako dříve
- d) interaktivní tabuli ve třídě nemáme, ale práci s ní bych si chtěl (a) vyzkoušet
- e) interaktivní tabuli ve třídě nemáme a práci s ní bych si nechtěl (a) vyzkoušet

Děkuji za Tvoje odpovědi a za Tvůj čas. ☺

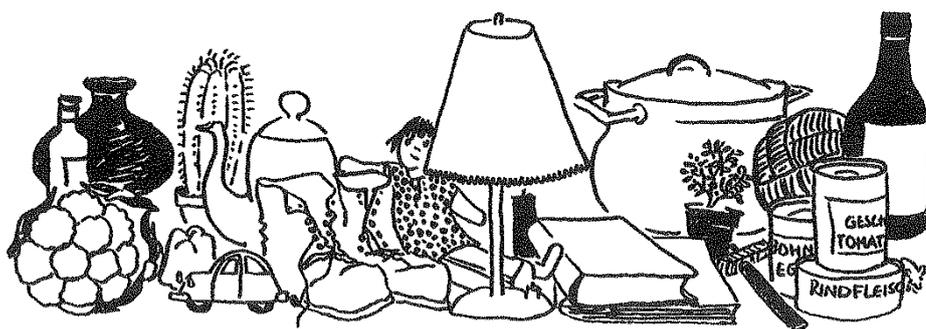
Anlage Nr. 2: Das Kaufladen-Spiel

Kaufladen-Spiel

Dies ist ein Rollenspiel für fortgeschrittene Kindergruppen.

- ☉ **Material:** Spielgeld; kleine (leicht transportable) Gegenstände wie Spielzeug, Schmuck, Obst usw.; Blankokarten und Stifte
- ☉ **Verlauf:** Zunächst „zeichnen“ die Kinder die Waren „aus“, indem sie die Karten beschriften mit Art der Ware, Menge und Preis. Die Herstellung der „Waren“ sollte dazu benutzt werden, über die Preise und die Waren zu reden – auch im Zusammenhang mit familiären Kaufgewohnheiten.
Dann werden die Tische und Stühle zu einem imaginären Kaufladen zusammengestellt. Ein oder zwei Kinder spielen Verkäufer. Die anderen Kinder stellen entweder in kleinen Gruppen oder einzeln Einkaufslisten her. Jeder Käufer ist mit einem bestimmten Geldbetrag versehen; die Verkäufer können Wechselgeld erhalten. Anschließend gehen die Kinder einkaufen. Dabei kann entweder ein fester Mini-Dialog eingeübt oder frei gesprochen werden.
- ☉ **Variante:** Die Kinder bilden zwei gleich große Gruppen. Eine Gruppe spielt Ladenbesitzer, die anderen sind Käufer. Eventuell kann die Art der Läden vom Lehrer vorgegeben werden, damit keine Geschäfte doppelt vorkommen. Die Ladenbesitzer machen sich (wie oben beschrieben) Warenkärtchen, die Käufer stellen sich eine Einkaufsliste zusammen, auf der möglichst ein Artikel aus jedem Geschäft steht. Einkaufen wieder mit ausreichendem Spielgeld.
- ☉ **Hinweis:** Ausländische Kinder wohnen oft in Stadtteilen, in denen es noch „Tante-Emma“-Läden und Läden mit spezifischem Warenangebot gibt. Das Kaufladen-Spiel kann somit auch auf Obstgeschäfte, Fleischereien (mit Fotos von verschiedenen Fleischsorten), Papierwarengeschäfte usw. eingeschränkt werden. Anschließend an das Spiel kann natürlich das Essbare verzehrt werden!

(nach LIKA WOLF: Hausaufgabenhilfe)



25

Quelle: SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. 11. Auflage.

Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999. ISBN: 3-589-21341-8.

Anlage Nr. 3: Das Spiel – „Im Flugzeug“

28 Im Flugzeug

Sprechintentionen: Eine Konversation führen über Privatleben, Berufsleben und Urlaub. Bestimmten Gesprächsthemen ausweichen.

Fertigkeiten: Sprechen, hören.

Wortschatz: Wortfelder „Familie“, „Beruf“, „Urlaub“.

Teilnehmerzahl: Gruppen zu 3 Personen.

Ungefähre Spieldauer: 10 bis 15 Minuten.

Material: Pro Gruppe 3 Rollenkarten, in einzelne Karten zerschnitten.

Redemittel: Darf ich Sie mal fragen, was Sie beruflich machen?
Ja, über meine Familie könnte ich noch viel mehr erzählen. Aber vielleicht möchten Sie ja auch ein wenig erzählen?
Ach, lassen wir das lieber.
Also, wenn ich ehrlich bin, darüber spreche ich nicht so gerne.
Ich muss gestehen, dass es mir unangenehm ist, darüber zu reden.
Wollen wir nicht lieber ...?
Wie wär's denn mit ...?
Ehrlich gesagt, ungern.
Das ist ein ausgezeichnete Vorschlag!
Sagen Sie, sind wir uns nicht schon irgendwo mal begegnet?
Ich glaube, von irgendwoher kenne ich Sie.
Das kann ich mir gar nicht vorstellen.
Das halte ich für ausgeschlossen.
Das muss eine Verwechslung sein.

Spielvorschlag

Vorweg einige Erklärungen, die nur für die Lehrer/innen gedacht sind, nicht für die Kursteilnehmer:

Allen drei Teilnehmern ist als einzige gemeinsame Information bekannt, dass sie in einem Flugzeug von Frankfurt nach Mexiko-City sitzen. Ansonsten bekommt jeder Teilnehmer andere Informationen. Jeder Teilnehmer bekommt ein Tabu, also etwas, worüber er auf keinen Fall sprechen darf, unter Androhung teilweise schlimmer Konsequenzen. Mindestens ein anderer Teilnehmer hat aber jeweils die Anweisung, ein Gespräch über gerade diese Tabus zu beginnen. Außerdem bekommt jeder die Anweisung, zu versuchen, das Gespräch zu lenken. Das Spiel ist beendet, wenn die Sache mit den Tabus geplatzt ist. Letztendlich bildet sich der/die Kommissar/in ein, den Terroristen / die Terroristin enttarnt zu haben, und verhält sich entsprechend.

Den Kursteilnehmern wird Folgendes erzählt:

Die drei Personen sitzen im Flugzeug nebeneinander in einer Reihe. Das Flugzeug fliegt von Frankfurt nach Mexico-City. Die drei kommen miteinander ins Gespräch und verhalten sich dabei so, wie ihre Rollenkarten es ihnen vorschreiben. Die Teilnehmer dürfen sich ihre Rollenkarten auf keinen Fall zeigen. Das Spiel ist beendet, wenn alle Teilnehmer ihre Anweisungen durchgeführt haben.

Nun wird der Kurs in Gruppen zu 3 Personen aufgeteilt, und die Rollenkarten werden verteilt. Nach Beendigung des Spiels wollen die Lernenden gewöhnlich wissen, wer denn nun wirklich der/die Terrorist/in war. In dieser Situation sollte geklärt werden, womöglich durch Vorlesen der Rollenkarten, dass es gar keine Terroristen gab, dass der/die Kommissar/in sich durch die Vorab-Informationen den Rest nur eingebildet hat.

28 Im Flugzeug

Ernst / Ernestine Underberg

Sie sind Kriminalkommissar/in. Sie sitzen in einem Flugzeug von Frankfurt nach Mexico-City. Sie sitzen dort, weil man Sie informiert hat, dass ein Terrorist an Bord ist, der das Flugzeug entführen will. Der Terrorist kann natürlich auch eine Frau sein.

Nach Ihren Informationen sitzt der Terrorist in Ihrer Reihe. Einer von den beiden anderen ist der Terrorist. Sie müssen nun im Gespräch herausfinden, wer.

Aber seien Sie vorsichtig, wenn Ihnen Ihr Leben lieb ist! Der Terrorist oder die Terroristin ist natürlich bewaffnet, und deshalb sagen Sie auf keinen Fall, was Ihr Beruf und Ihre Aufgabe ist!

Wenn Sie sicher sind, wer der Terrorist oder die Terroristin ist, verhaften Sie ihn oder sie! Sie müssen sich entscheiden, Sie haben nicht viel Zeit!

Paul / Susanne Gerber

Sie sind Kosmetikspezialist/in bei einer großen Firma. Sie sitzen in einem Flugzeug von Frankfurt nach Mexico-City. Sie wollen dort Urlaub machen.

Neben Ihnen sitzen zwei sympathische Herren/Damen. Sie unterhalten sich mit den beiden. Sie erzählen von Ihrer Familie und wollen natürlich auch alles über die Familien der beiden anderen wissen.

Sie sprechen und fragen sehr viel, aber Sie haben keine Lust, in die Flugzeugbar zu gehen.



Rüdiger / Emma Gronewald

Sie sind Chirurg/in. Sie sitzen in einem Flugzeug von Frankfurt nach Mexico-City. Neben Ihnen sitzen eine reizende junge Dame bzw. ein junger Herr und ein Herr / eine Dame, den/die Sie irgendwo schon einmal gesehen haben.

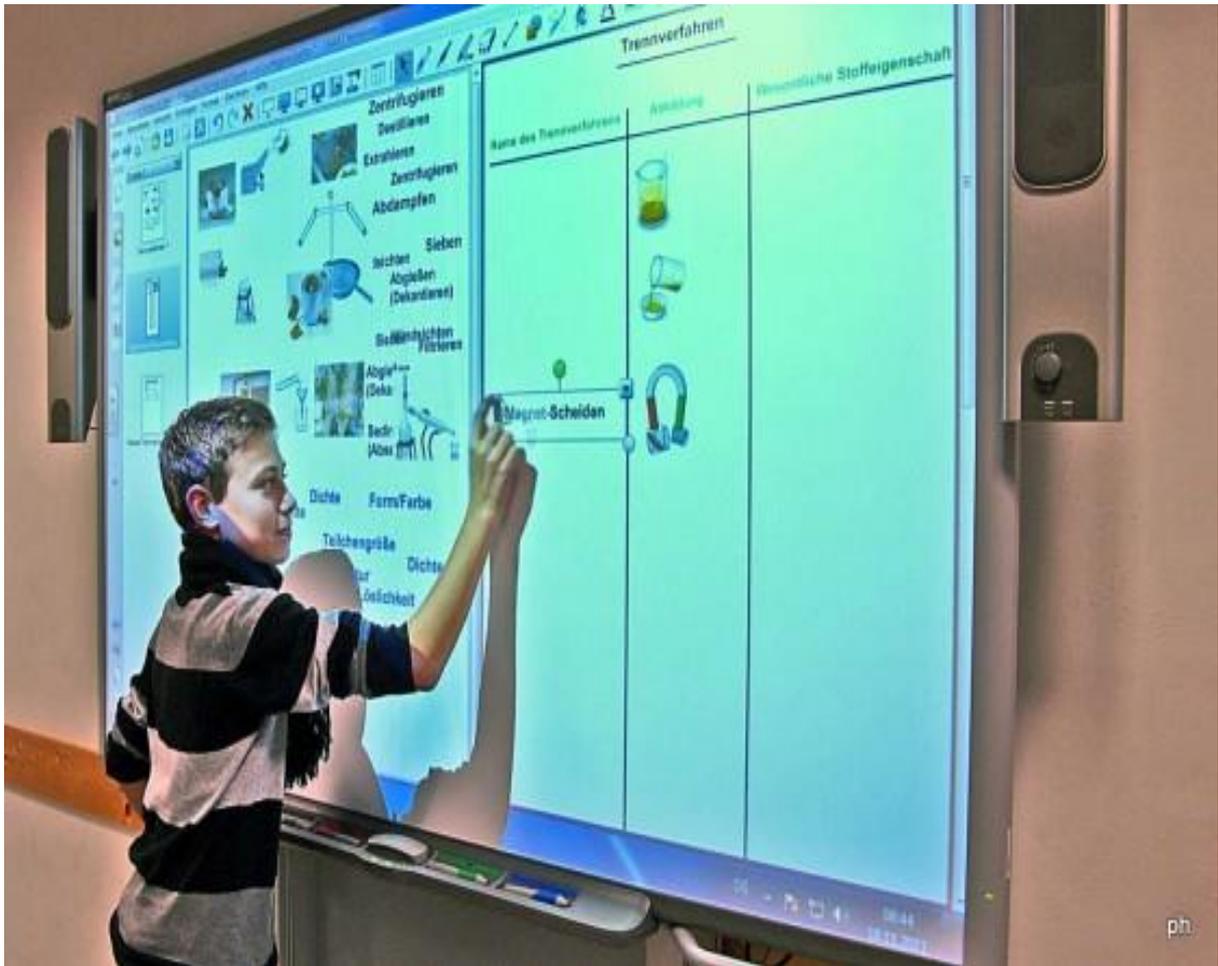
Woher kennen Sie dieses Gesicht: aus dem Fernsehen? aus der Zeitung? aus dem Kino? vom letzten Chirurgen-Kongress in Paris? Sie versuchen herauszufinden, woher Sie die Person kennen.

Sie interessieren sich sehr für Gehirn-Transplantationen. Weil Sie diese langen Flüge langweilig finden, unterhalten Sie sich mit den beiden Nachbarn über verschiedene Themen.

Sie versuchen, beide kennenzulernen. Über Ihre Familie wollen Sie auf keinen Fall sprechen, weil es da nur Probleme gibt. Das sagen Sie aber nicht!

Später laden Sie die beiden in die Flugzeugbar ein.

Anlage Nr. 4: Die Arbeit mit der interaktiven Tafel



Quelle:

http://www.google.de/imgres?imgurl=http://ers-rehlingen-siersburg.de/wp-content/uploads/2011/11/Interaktive-Tafel-im-Einsatz.jpg&imgrefurl=http://ers-rehlingen-siersburg.de/2011/11/27/interaktives-%25E2%2580%259Ewhiteboard%25E2%2580%259C/interaktive-tafel-im-einsatz/&h=852&w=1280&tbnid=btf_4-RgEdhljM:&tbnh=119&tbnw=179&zoom=1&usg=__jfzxlDabWOSBanp38Ry2HPP9nE=&docid=jz0gfMh5yCSuHM&sa=X&ei=PdUmU7ORFMuUswbipYG4Ag&ved=0CDMQ9QEwAw&dur=2512

Anlage Nr. 5 Lehrerin und die Schüler im Deutschunterricht



Quelle:

http://www.google.de/imgres?start=113&sa=X&biw=1366&bih=665&tbn=isch&tbnid=8h2Nqomu7CwbNM%3A&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.pz-news.de%2Fpforzheim_artikel%2C-Schulstart-mit-Hindernissen-Lehrer-sind-Mangelware-_arid%2C439928.html&docid=L9kTh6d2pqs8gM&imgurl=http%3A%2F%2Fwww.pz-news.de%2Fcms_media%2Fmodule_bi%2F1537%2F768625_1_detail_5230bb24bde8a_Schulstart_mit_Hindernissen_Lehrer_fehlen.jpg&w=480&h=360&ei=LdgmU63XK47AtAbnh4G4Dw&zoom=1&iact=rc&dur=556&page=6&ndsp=24&ved=0CDAQrQMwDjhc