

Ана И. Стипанчевић

stipancevic.ana@gmail.com

(Филозофски факултет, Нови Сад – Немачки језик и књижевност)

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА¹

Сажетак: У овом раду ће бити речи о две врсте иновација у настави. Једна врста иновација се тиче садржине и подразумева књижевне текстове чија је примена у наставном процесу данас запостављена. Прецизираће се корист њихове имплементације, даће се критеријуми за одабир књижевних текстова као и предлози за дидактизацију. Друга врста иновација се односи на организацију наставног процеса и подразумева наставне моделе који нуде модерније приступе у обради књижевног дела. Један од таквих модела је настава *усмерена на делање и продукцију*. Осим што ће се са теоријског становништва говорити о овим иновацијама, у раду ће се на основу једног модела часа приказати њихова конкретна примена у настави немачког језика.

Кључне речи: иновације у настави, делање и продукција, активно учење, рад на тексту, читање, настава немачког језика и књижевности.

1. ТРАДИЦИОНАЛНА ШКОЛА НАСПРАМ АКТИВНЕ ШКОЛЕ

Традиционална школа се заснива на концепцији која је врло стара, али која се по многим својим карактеристикама одржава и данас у образовању готово свих земаља (Ивић; Пешикан; Антић 2001: 19). Она има следеће основне карактеристике: унапред дефинисан план и програм; циљ наставе јесте усвајање програма; основна метода наставе је предавање (вербално преношење знања) уз нека помагала или без њих; улога ученика јесте да слуша, да покуша да разуме и да запамти обавезно градиво; мотивација за учење је више спољна

¹ Текст је произишао из семинарског рада на докторским студијама из предмета *Иновативни модели наставе и учења* код проф. др Маре Ђукић.

(оцене, похвале, награђивања, казне); у школи се на дете гледа само као на ученика, тј. на онога ко би требало с разумевањем да понови испредавано градиво.

Активна школа је више центрирана, усмерена на дете, које се третира као целовита личност, а не само као ученик. Основне карактеристике савремене школе је постојање оријентационих планова и програма, или један обавезни део програма и део који је флексибилан и варира од конкретних услова наставе. Полази се од интересовања деце, свако учење се повезује са претходним знањем и личним животним искуством детета. Мотивација за учење је унутрашња, доминантне су методе активне наставе – практичне, радне, експресивне активности, лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад итд. Циљ савремене школе је развој личности и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање школског програма.

Током процеса замене традиционалног модела школе новим, посебно место и значај ће имати иновације, односно њихов избор и редослед уношења у наставу (Ђукић 2003: 125). У дидактичкој научној и стручној литератури иновација се најчешће одређује као сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношењем нових елемената са становништва циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. Под иновацијом се не подразумева само уношење новина у наставни процес, већ и поновно комбиновање познатих делова или квалитативна разлика у односу на постојеће стање. У овом раду ће бити речи о књижевности, као иновацији наставног садржаја, као и о настави усмереној на делање и продукцију, као иновативном наставном моделу.

2. УЛОГА КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Циљеви наставе немачког језика су се током година мењали, а тиме и место књижевности у процесу учења и поучавања. Граматичко-преводна метода је истицала значај књижевности за наставу страног језика, јер доприноси развоју човекове личности и духа (Crenn 2002: 18). Текстови великих немачких писаца попут Гетеа, Шилера, Томаса Мана су се преводили, иако нису били прилагођени интелектуалном нивоу ђака, њиховом узрасту и језичком предзнању. Међутим већ са директном и аудиовизуелном методом се мењају циљеви наставе страног језика. Све се више истиче значај комуникативне компетенције, која се 70-их година и утемељује као главни циљ наставе страног језика. У уџбеницима се обрађују ситуације из свакодневног живота, док је књижевност од тада па све до данас заузела маргинално место. Као образложење се наводи да књижевност не може да помогне појединцу да се, на пример, снађе на железничкој станици и купи возну карту.

Током 80-их и 90-их година постоје поновни покушаји имплементације књижевности у наставу страног језика и они и данас трају. Њена примена у наставном процесу је углавном аргументована са књижевног становништва (Crenn: 25). Књижевни текстови имају потенцијал да развију код ученика интринзичну мотивацију. Њихова прича може да дирне читаоца, они нуде моделе идентификације, подстичу читаочеву машту и проширују видике тиме што га упознају са новим земљама и културама.

Иако књижевни текстови не могу да помогну у савладавању основних животних ситуација, они омогућавају много ефикасније учење језика него било која друга врста текстова (Crenn: 23). Мотор

сваког језичког учења је потреба појединца да разуме туђе исказе као и да изнесе своје мишљење. Управо књижевност својом причом може мотивисати ученика да настави да чита књигу упркос језичким тешкоћама, као и да га подстакне на разговор о ликовима и радњи (Hemling; Wackwitz 1986: 14). Поред тога, књижевност доприноси проширењу речника, али развија и способност критичког читања, тако што се ученик учи да препозна кључне речи, као и да се концентрише на најважније информације у тексту.

3. НАСТАВА УСМЕРЕНА НА ДЕЛАЊЕ И ПРОДУКЦИЈУ

Иако књижевност има велики потенцијал да обогати и освежи наставу немачког језика, веома је важно посветити пажњу наставном концепту који све те њене потенцијале може да искористи и пласира на најбољи могући начин. Један од таквих наставних концепата који подстиче активно учење и ученике ангажује како мисаоно тако и афективно јесте „настава усмерена на делање и продукцију”.

Овај наставни концепт има основе у реформској педагогији, под чијим утицајем настаје низ наставних концепата као што су: пројектна настава, слободан рад, практично учење, отворена настава, настава усмерена на размену и стицање искуства (Jank; Meyer 2002: 310).

Оба појма *делање* и *продукција* тичу се креативног бављења књижевним текстом у коме је ученичка активност у првом плану (Surkmar 2007: 93). Под *делањем* се подразумева активна употреба свих чула током рада на тексту као на пример: илустрација књижевног текста, смишљање музике за текст, сценско извођење, снимање филма, емисије, док *продуктивни* поступци више активирају когнитивну страну личности и тичу се стварања нових текстова, тако да основни

текст служи као модел који ученик може да скрати, прошири, актуализује или мења на било који начин (Haas; Menzel; Spinner 1994: 39).

Развитак наставног концепта усмереног на делање и продукцију се бележи 80-их година и настао је као реакција на традиционалну наставу књижевности која је подстицала само ученике когнитивног типа, док је остале типове запостављала (Surkamp 2007: 93). Научници су сматрали да ученици не треба само да читају и анализирају књижевни текст, већ да се исто тако њиме активно баве применом поменутих продуктивних поступака. Ови поступци ни у ком случају не умањују способност ученика да интерпретира књижевни текст, већ је напротив поспешују. Приликом извођења скечева начин глуме, гестикулације и говора ученика у великој мери говори о томе како је тај ученик схватио одређени лик као и проблематику дела (Spinner 2002: 252).

Одлучујућу улогу у развоју овог концепта наставе имала је теорија рецепције. Она истиче да читање није пасиван, већ активан процес конструисања знања. Књижевно дело не посматра као затворену целину, која сама по себи има значење, већ га оно добија тек у интеракцији са читаоцем (Winter 1999: 177). У првом плану је дакле књижевни доживљај сваког појединца. Осим што овај модел нуди индивидуални приступ сваком ученику, он га исто тако подстиче да се и сам изрази и нађе у улози креатора (Rupp В. 1978; Rupp G. 1987).

4. КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА

Под утицајем теорије рецепције дошло је до промене критеријума када је одабир текстова у питању. Текстови треба

да одговарају интелектуалном нивоу ученика, његовом узрасту, искуству, као и језичком предзнању (Korpensteiner 2001: 42–43). При одабиру текстова треба узети у обзир афинитете ученика како би били мотивисани да учествују на часу. Поред тога је битно да је текст актуелан. Уколико постоји веза са данашњицом ученик ће бити заинтересованији да га чита и боље ће моћи да се идентификује са ликовима. Теме које се могу обрађивати су: лични доживљаји, осећања, актуелни проблеми у друштву или неке опште људске теме карактеристичне за сваку епоху.

5. КОРАЦИ У РАДУ СА КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОМ

При обради књижевних текстова разликују се четири фазе међу којима некада не постоји јасна граница. То су фаза припреме, презентације, рада са текстом и допуне (Korpensteiner 2001: 56). У фази припреме се уводи тема, кључне речи ради лакшег разумевања текста или се дају стручне информације. Након тога следи фаза презентације у којој ученици читају текст, док се у фази рада са текстом објашњавају непознате речи, воде разговори о тексту, пишу задаци, изводе скечеви. У фази допуне се продубљује разумевање текста давањем креативних задатака који подстичу ученичку мотивацију. Ове фазе представљају грубу структуру наставног часа, коју треба разрадити и мењати у зависности од типа часа, текста, нивоа знања ђака, динамике групе као и афинитета ученика и наставника.

6. МОДЕЛ НАСТАВНОГ ЧАСА

На основу једног модела часа приказаће се како се књижевни текст може дидактички обработити по принципима наставе усмерене

на делање и продукцију. Дело које ће бити обрађивано је *Под точком* немачког писца Хермана Хесеа, жанровски означено као школски роман (Müller, 1994: 7). У њему се тематизује проблем појединца у сусрету са школом и школским обавезама, захтеви које поставља друштво и он сам себи, проблем одрастања и криза идентитета кроз коју млади људи пролазе. Управо је то био разлог за обраду овог дела. Реч је о темама које су и данас актуелне, које нуде моделе идентификације и имају потенцијала да побуде интересовање код ученика.

Овај модел часа је предвиђен за најмање 4 наставна часа од 90 минута, намењен је средњошколцима или студентима средњег језичког нивоа знања (Б ниво), а његов циљ је како развијање језичких вештина: слушања, читања, говора и писања, тако и личности, духа, емпатије, критичког мишљења, креативности, као и оспособљавање ученика за решавање проблема у свакодневним животним ситуацијама.

6.1. Увод у тему часа

На почетку часа се пушта кратак клип на *youtube*-у који треба да уведе тему часа: школа, проблеми у вези са школом и одрастање.

(<http://www.youtube.com/watch?v=pHP1kWBоХгс>)²

- a) После првог слушања се поставља питање ученицима какав је утисак на њих оставио овај видео клип. Шта мисле о чему се у њему ради? Каква осећања у њима изазива? Ако постоје, објашњавају се непознате речи. Првим слушањем ученици треба да стекну општи утисак о теми.
- b) Другим слушањем се постављају конкретнија питања: Из ког

² Превод видео клипа: Замисли да си геније, сви очекују од тебе најбоље успехе, мораш да осветлиш образ својој породици, „цело село полаже велике наде у тебе” и због тога мораш свега и сваког да се одрекнеш: пријатељства, љубави, слободног времена и на крају себе самог.

разлога се спомињу љубав, пријатељство и слобода? Због чега појединац мора свега тога да се одрекне као и самога себе? Како се осећа особа која је стално под притиском?

6.2. Презентација и обрада текста

У овом делу часа се прелази на конкретан рад са текстом.

6.2.1. Увод преко видео клипа

Пре читања текста се ученицима пушта видео клип у којем су представљене кључне сцене у књижевном делу. (<http://www.youtube.com/watch?v=7wZFocfIxIE>)³

- а) Првим пуштањем ће пажња ученика бити усмерена само на звук (ученицима неће бити прикана слика видео клипа) и при томе ће имати за задатак да кажу шта су разумели, да ли су препознали неке речи, колико ликова говори, колико година могу имати. Раздвајањем информационих канала, тона и слике, пажња се усредсређује само на звук, чиме се развија компетенција разумевања на страном језику (Brandi, 1996: 75). Уколико је потребно, клип се може пустити ученицима и 2 пута.
- б) Наредно слушање обједињује и слику и тон. Објашњавају се непознате речи и продубљује обрада видео клипа. Утврђује се

³ Превод: „Немој да се исцрпљујеш јер ћеш пропасти”; „Боље да не паднеш испит”; „Цело село полаже пуно наде у тебе”; „Падање не долази у обзир, само учење и полагање испита”; „Гибенрат, Ви сте нови, о Вама сам чуо само најбоље, само тако наставите”; „Пасти, пасти, пасти је једноставно немогуће, какве су то мисли”; „Не брини се тата, нећу пасти, учићу и положићу испит”. „Пуно се дружиш са Хајлнером, зар не? Он нема добар утицај на тебе. Видиш и сам да си подбацио у школи”; „Да сам само облак на небу... – шта би онда било? – Како шта би онда било, шта ти уопште о томе разумеш, када само учиш и бифлаш”; „Гибенрате, па шта Вам је?”; „Ханс, погледај се. Не можеш цео дан ленчарити”; „Стидите се, Ви сте једна срамота”.

колико је особа приказано, њихов узраст, пол, тема разговора итд. Будући да су на клипу приказане кључне сцене, поставља се питање у вези са темом и садржајем књиге. Изношењем претпоставки о радњи и ликовима буди се мотивација и интересовање за читање. С обзиром на то да су у видео клипу симболично приказани точкови бицикла, поставља се питање у вези са насловом дела. Због чега се дело зове *Под точком* и у каквој би могућој вези био наслов са садржином дела. Уколико ученици не знају одговор, не треба им одмах дати решење, него им пружити могућност да током обраде текста сами дођу до њега.

6.2.2. Обрада текста

За разлику од кратке приповетке, која се чита интензивно и концентрисано, дужа приповетка или роман траже екстензивно читање, будући да садрже пуно редувантних елемената који нису од велике важности за радњу. Код романа је овакав начин читања чак и неопходан, како не би дошло до премора ученика односно губљења мотивације и интересовања (Helmling; Wackwitz 1986: 81). За читање дужих текстова се препоручује да се оно ради ван наставе, како би се на самом часу посветило време његовој обради. Да би читање текста било усмереног типа, ученицима се пре сваког читања дају задаци који треба да их воде и усмере њихову пажњу на најважније информације у тексту. Због језичких потешкоћа и обимности, неће се обрађивати цело дело, већ само кључне сцене, које су у тесној вези са сценама приказаним на видео клипу.

ТЕКСТ 1 (од 7 до 15. стране)

Ученици добијају за задатак да прочитају 8 страница књиге⁴ као и да попуне радни лист. Овај одломак има уводни карактер, у њему су појављују значајнији ликови, а уводи се и тема и проблематика дела. Ученицима се скреће пажња да у радни лист упишу само кључне речи или да одговарају у виду теза. При томе им се дозвољава да дословно преписују речи и информације из текста, јер се на тај начин подстиче боље памћење нових речи и побољшава језичко изражавање (Helmling; Wackwitz 1986: 89).

Радни лист 1: Прочитајте текст, попуните радни лист и назначите број странице.

- 1) *Шта сазнајете о Хансу и његовом оцу Јозефу Гибенрату?*
- 2) *Какав однос има Ханс са обућарем Флајгом и свештеником. Која је тема њиховог разговора? Какав став има обућар Флајг а какав свештеник према испиту који Ханс треба да полаже?*

Радни лист 1

Јозеф Гибенрат		Страна
Ханс Гибенрат (карактеристике личности, свакодневница, хоби)		
Обућар Флајг → Ханс		
Свештеник → Ханс		

Након обраде ових питања води се дискусија о томе како се Ханс осећа када сви пуно очекују од њега. Чији им се савет више

⁴ Хесе, Х. (1979): *Под точком*. Београд: Народна књига.

свиђа: Флајгов или свештеников? Шта би они Хансу саветовали да могу?

ТЕКСТ 2 (од 65 до 68. стране)

Након обраде првог дела текста ученици читају текст од 65. до 68. стране и попуњавају радни лист. Овај одломак је изабран јер се у њему спомиње други главни лик романа, Херман Хајлнер.

Радни лист 2: Прочитајте текст, попуните радни лист и назначите број странице.

- 1) *Каква је особа Хајлнер? (особине личности, хоби)*
- 2) *Какав је његов став према школи и школским предметима?*
- 3) *Да ли се можете више идентификовати са улогом Ханса или Хајлнера?*

Хајлнер (црте личности)		Страна
Хајлнер → школа		
Хајлнер/ Ханс		

На часу ће разговарати о ставу главних ликова романа према школи и школским предметима. Будући да Херман и Ханс представљају два различита типа личности, поставља се питање ученицима са којим се ликом они могу боље идентификовати. Поред тога, покреће се тема ‘школа данас’ и став ученика према њој: шта им се свиђа/ не свиђа, шта би променили да могу.

ТЕКСТ 3 (од 88–105. стране)

Ученицима се задаје да прочитају текст у којем је приказан преображај главног лика, некада узорног ученика, сада бунтовника који се туче и не ради редовно своје домаће задатке. Као и претходних пута, код куће ће прочитати одломак и испунити радни лист, док ће се на часу разговарати и дискутовати о одговорима који су дали.

Радни лист 3: Прочитајте текст, попуните радни лист и назначите број странице.

- 1) *Какав је сад Хансов однос према школи и учењу?*
- 2) *Какав став имају наставници и школа према интелигентним ученицима-генијима?*
- 3) *Какав однос има Ханс са директором? Шта му саветује директор, тј. кога види као узрок за његове слабе успехе у школи?*
- 4) *Због чега Хајлнер бежи из школе?*

Ханс → школа		Страна
Школа → генији		
Ханс → директор		
Хајлнер → школа		

Након што се са целим разредом разговара о одговорима које су нашли у тексту, покреће се питање кривице за Хансову безвољност, слабе оцене, као и за Хајлнерово бежање из школе. Да би ученици могли боље разумети поступке главних ликова, добијају задатак да цео проблем тематизују у виду скеча. При томе заузимају одређене улоге: Ханса, Хајлнера, директора, наставника, психолога, другара из разреда. Дијалози у књизи су само модели које они могу мењати у складу са својим личним доживљајима и афинитетима. При томе се задаци усмеравају у два правца. Једна група има задатак да прикаже ситуацију, у којој дечаци остају отуђени од школе и друштва, док друга треба да осмисли начин како би их поново интегрисали у заједницу. Приказујући две исте ситуације са различитим завршетком,

ученицима се указује на то како позитивно окружење подстицајно делује на појединца и развој његове личности и обрнуто, да негативно окружење, непостојање подршке и нормалних међуљудских односа доприносе отуђењу човека, што некада може имати трагичан крај.

6.2.3. Завршетак рада са књижевним текстом/ Додатак

На крају рада са књижевним текстом ученици поново гледају видео клип из уводног дела часа који представља једну врсту резимеа.

<http://www.youtube.com/watch?v=7wZFOcfhxIE>

Клип, међутим, упућује и на крај романа. Ученици износе претпоставке шта се могло десити, а затим се прелази на обраду текста. Уколико има времена, обрађују се последња два поглавља, у супротном наставник може на часу прочитати сам крај дела. Након тога се дају задаци који треба да продубе разумевање романа.

- 1) Једна група би радила сценско извођење, при чему су радња и ликови смештени у данашњицу. Циљ овог задатка је да се прикажу актуелни проблеми младих људи у породици и школи, као и да се дају могућности за њихово решавање. Овај задатак представља једну врсту проблемске ситуације која ученика на неки начин спрема да се избори са проблемима из свакодневног живота. Да би извођење било што успешније, потребна је музика и сцена. Тако ће друга група ученика бити задужена да осмисли музику, која би тематски увела одређену сцену и на најбољи могући начин представила осећања главних ликова или дала слику друштва, док би трећа била задужена за њен изглед. На овај начин сценско извођење постаје мултимедијалан доживљај који активира различите типове учења: аудитивне, визуелне, кинестетичке, интеракционе.

- 2) Модификација романа: ученици пишу причу увођењем нових ликова у дело. То може бити Хансова мајка, Фројд, добар наставник у школи или девојчице (будући да су у интернату били само дечаци). Ова врста задатака подстичу ученичку креативност и ангажују пре свега когнитивни тип учења.
- 3) Ученици сами могу да буду актери дела. Они, на пример, постају директори интерната и пишу шта би у школи променили да могу.
- 4) Писање унутрашњег монолога за главне ликове, Ханса и Хајлнера, доприноси бољој идентификацији и разумевању ликова и њихових поступака.
- 5) Прављење презентације целог дела у *power point*-у се такође може понудити као задатак. Ученици треба у виду одређених слика, музике и речи да представе проблематику дела.
- 6) Писање и извођење интервјуа је тип задатака који је омиљен код ученика. При томе се могу смислити ситуације са различитим констелацијама ликова. Једна од њих је да ученици раде интервју са Хајлнером који након 20 година постаје позната личност.

Подела задатака би ишла по личном избору. Како сваки од наведених задатака подстиче различите типове учења, свим ученицима се даје могућност да ослободе своју креативност и да се изразе на најбољи могући начин. Сви ови задаци се међутим ослањају на текст, те је добро разумевање самог дела важан предуслов за њихово испуњење.

7. ЗАКЉУЧАК

Књижевност има велики потенцијал да обогати наставу страног језика уколико се презентује на одговарајући начин. Она нуди моделе идентификације и упознаје читаоца са другим земљама и културама, омогућава ефикасно усвајање језика, а исто тако доприноси развијању критичког мишљења и читања. Наставни концепт усмерен на делање и продукцију, својим савременим приступом у обради књижевног текста, омогућава да се ови потенцијали књижевности искористе на најбољи могући начин. Подстицајним задацима и применом медија он ученика не ангажује само мисаоно, већ и афективно. Осим што афирмише стваралачку улогу ученика у наставном процесу, он такође подстиче његову мотивацију за читање, развија критички поглед на свет и креативност, али га исто тако оспособљава за решавања проблемских ситуација из свакодневног живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Brandi, M. L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ђukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Haas, G., Menzel W., Spinner K.H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht* 37, 3/4, 37–52.
- Hese, H. (1979). *Pod točkom*. Beograd: Narodna knjiga.
- Helmling, B.; Wackwitz, G. (1986). *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe-Institut.
- Ivić, I., Pešikan A., Antić S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. *Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore*.

- Jank, W.; Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv i hpt.
- Krenn, W. (2002). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*, 6, 15–39.
- Müller, M. (1994). *Unterm Rad. Interpretationen. Hermann Hesses Romane*. Stuttgart: Reclam.
- Rupp, B. (1987). Rezeptionshandlungen im Fremdsprachenunterricht: Ansätze zu einer handlungsorientierten Literaturdidaktik. *Literatur im Alltag und Unterricht*. Kronberg: Scriptor.
- Rupp, G. (1978). *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh.
- Spinner, Kaspar H. (1993). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 24,2, 491–496.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Winter, H. (1999). Text- oder Handlungsorientierung? Zur integrativen Kraft einer Poessorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52, 3, 177–183.

Ana I. Stipančević

INNOVATIVE LEHR- UND LERNKONZEPTE IM DAF-UNTERRICHT

Abstract: Der vorliegende Beitrag behandelt zwei Arten von Innovationen im DaF-Unterricht. Zum einen werden literarische Texte angesprochen und die Vorteile ihrer Anwendung im Lehr- und Lernprozess. Es werden die Kriterien zur Auswahl der geeigneten literarischen Texte aufgestellt, sowie die Vorschläge

zu ihrer Didaktisierung. Zum anderen wird in diesem Beitrag das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung herausgearbeitet, das einen neuen Ansatz in der Literaturdidaktik darstellt. Es wird nicht nur von der theoretischen, sondern auch von der praktischen Seite her präsentiert und zwar anhand eines Stundenmodells. Abschließend lässt sich feststellen, dass literarische Texte das Potenzial haben, intrinsische Motivation zu wecken. Sie können Betroffenheit und Gefühlsreaktionen auslösen, Identifikationsangebote enthalten, neue Welten erschließen und Kulturlernen ermöglichen. Inwiefern dieses Potenzial zum Tragen kommt, hängt von der Textauswahl, den Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen der Lernenden, aber vor allem von den Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtskonzepten ab. Mit dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung lassen sich diese Potenziale der literarischen Texte voll und ganz ausnutzen, indem es die Schüler durch anregende Aufgaben und Anwendung der Medien sowohl kognitiv als auch affektiv anspricht und dadurch ihre Imaginationskraft fördert und Lesemotivation weckt. Durch den Umgang mit Schlüsselproblemen werden im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht auch andere Kompetenzen entwickelt wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Konflikt- und Kritikfähigkeit.

Schlüsselwörter: Innovation im Unterricht, Handlungs- und Produktionsorientierung, aktives Lernen, Textarbeit, Lesen, DaF-Unterricht, Literaturunterricht.