DEVELOPING PRODUCTIVE SKILLS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DaF) INSTRUCTION

Maxmudova.M.M.[1], Rajabova.Z.G'.[2]

1. BXU dotsenti
2. BXU M1-25 Ling_Nem guruh magistranti

Mas'ul muallif: Maxmudova.M.M., BXU dotsenti.

Received: 25 Oktabr 2026
Accepted: 30 Oktabr 2026
Published: 04 Noyabr 2026

Copyright: © 2026 by the author(s). Licensee Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi.

Iqtibos uchun: Maxmudova.M.M. DEVELOPING PRODUCTIVE SKILLS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DaF) INSTRUCTION / Maxmudova.M.M., Rajabova.Z.G'. // Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi. — 2026. — T. 11, № 1. — B. 25–29.

Abstract. Developing productive skills-specifically speaking and writing-is an essential component of instruction in German as a Foreign Language (GFL). These skills enable learners to use linguistic resources appropriately for a given situation, express their own thoughts, and participate successfully in communicative activities. This article examines the theoretical foundations and methodological approaches for fostering productive skills in GFL instruction. It focuses on communicative and action-oriented approaches, the significance of authentic materials, the use of cooperative learning methods, and the role of feedback and error correction. Furthermore, the article presents practical classroom activities designed to systematically develop oral and written expression. Finally, it offers didactic recommendations for structuring a learner-centered and communicative foreign language classroom.

Keywords: German as a Foreign Language, productive skills, speaking, writing, communicative competence, action-orientation, feedback, language production.

CHET TILI SIFATIDA NEMIS TILINI O'QITISHDA PRODUKTIV KO'NIKMALARNI RIVOJLANTIRISH

Annotatsiya. Chet tili sifatida nemis tilini (DaF) o'qitishda produktiv ko'nikmalarni, xususan, gapirish va yozish ko'nikmalarini rivojlantirish ta'lim jarayonining muhim tarkibiy qismi hisoblanadi. Ushbu ko'nikmalar o'rganuvchilarga muayyan kommunikativ vaziyatga mos ravishda til vositalaridan to'g'ri foydalanish, o'z fikr-mulohazalarini ifodalash hamda muloqot faoliyatida samarali ishtirok etish imkonini beradi. Mazkur maqolada nemis tilini chet tili sifatida o'qitishda produktiv ko'nikmalarni rivojlantirishning nazariy asoslari va metodik yondashuvlari ko'rib chiqiladi. Unda kommunikativ va faoliyatga yo'naltirilgan yondashuvlar, autentik materiallarning ahamiyati, hamkorlikda o'qitish metodlaridan foydalanish, shuningdek, qayta aloqa va xatolarni tuzatishning o'rni yoritiladi. Bundan tashqari, og'zaki va yozma nutqni izchil rivojlantirishga mo'ljallangan amaliy auditoriya mashg'ulotlari taqdim etiladi. Yakunda o'quvchi shaxsiga yo'naltirilgan va kommunikativ xorijiy til ta'limi muhitini tashkil etish bo'yicha didaktik tavsiyalar ishlab chiqiladi.

Kalit so'zlar: Nemis tilini chet tili sifatida o'qitish, produktiv ko'nikmalar, gapirish, yozish, kommunikativ kompetensiya, faoliyatga yo'naltirilgan yondashuv, qayta aloqa, nutqiy faoliyat..

РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (DaF)

Аннотация. Развитие продуктивных навыков, в частности говорения и письма, является важнейшим компонентом обучения немецкому языку как иностранному (DaF). Данные навыки позволяют обучающимся адекватно использовать языковые средства в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, выражать собственные мысли и успешно участвовать в коммуникативной деятельности. В статье рассматриваются теоретические основы и методические подходы к развитию продуктивных навыков в процессе обучения немецкому языку как иностранному. Особое внимание уделяется коммуникативному и деятельностно-ориентированному подходам, значению аутентичных материалов, использованию методов кооперативного обучения, а также роли обратной связи и исправления ошибок. Кроме того, представлены практические аудиторные задания, направленные на систематическое развитие устной и письменной речи. В заключение предлагаются дидактические рекомендации по организации личностно-ориентированной и коммуникативной образовательной среды при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: Немецкий язык как иностранный, продуктивные навыки, говорение, письмо, коммуникативная компетенция, деятельностно-ориентированный подход, обратная связь, речевая деятельность..

1. Einleitung. Der Fremdsprachenunterricht verfolgt das Ziel, Lernende dazu zu

befähigen, eine fremde Sprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angemessen und selbstständig zu verwenden. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) spielen dabei vier grundlegende sprachliche Fertigkeiten eine zentrale Rolle: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Während Hören und Lesen als rezeptive Fertigkeiten bezeichnet werden, gelten Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten, da Lernende mit ihrer Hilfe eigene sprachliche Äußerungen erzeugen.

Die Entwicklung produktiver Fertigkeiten ist eine komplexe Aufgabe. Lernende müssen nicht nur über grammatische Kenntnisse und einen ausreichenden Wortschatz verfügen, sondern diese sprachlichen Mittel auch situationsgerecht einsetzen können. Beim Sprechen müssen sie häufig spontan reagieren, ihre Gedanken strukturieren und gleichzeitig Aussprache, Grammatik und Wortwahl kontrollieren. Beim Schreiben stehen ihnen in der Regel mehr Zeit zur Verfügung; dafür müssen sie Texte planen, formulieren, überarbeiten und an die jeweilige Textsorte anpassen.

In der Unterrichtspraxis zeigt sich, dass Lernende trotz guter Kenntnisse grammatischer Regeln Schwierigkeiten haben können, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken. Ein Grund dafür ist, dass deklaratives Wissen über Sprache nicht automatisch zu einer sicheren kommunikativen Handlung führt. Deshalb sollte der DaF-Unterricht nicht ausschließlich auf die Vermittlung sprachlicher Regeln ausgerichtet sein, sondern vielfältige Möglichkeiten zur tatsächlichen Sprachverwendung schaffen.

Die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts betont die Fähigkeit, Sprache zur Bewältigung realer und lebensnaher Aufgaben einzusetzen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreibt sprachliche Kompetenz unter anderem im Zusammenhang mit kommunikativen Aktivitäten und sprachlichem Handeln. Seine handlungsorientierte Perspektive betrachtet Lernende als soziale Akteure, die Sprache verwenden, um Aufgaben in bestimmten Kontexten zu bewältigen (Europarat 2001; Europarat 2020).

Ziel dieses Beitrags ist es, zentrale theoretische Grundlagen zum Aufbau produktiver Fertigkeiten im DaF-Unterricht darzustellen und daraus methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Dabei werden folgende Fragen berücksichtigt:

Welche Bedeutung haben Sprechen und Schreiben für die kommunikative Kompetenz?

Welche methodischen Ansätze unterstützen die Entwicklung produktiver Fertigkeiten?

Wie können Aufgaben, Feedback und digitale Medien den Lernprozess fördern?

Nach welchen Kriterien lassen sich Fortschritte in der Sprachproduktion beurteilen?

Unter produktiven Fertigkeiten versteht man sprachliche Aktivitäten, bei denen Lernende selbst sprachliche Äußerungen hervorbringen. Dazu gehören vor allem mündliche Sprachproduktion und schriftliche Textproduktion. Beide Fertigkeiten setzen das Zusammenspiel verschiedener Teilkompetenzen voraus.

Beim Sprechen sind unter anderem Wortschatz, grammatische Strukturen, Aussprache, Intonation, Flüssigkeit und pragmatische Angemessenheit von Bedeutung. Darüber hinaus müssen Sprecherinnen und Sprecher ihre Äußerungen an Gesprächspartner, Kommunikationsziel und Situation anpassen. Ein Gespräch im Freundeskreis verlangt beispielsweise andere sprachliche Mittel als eine mündliche Prüfung oder eine formelle Präsentation.

Beim Schreiben kommen weitere Anforderungen hinzu. Schreibende müssen Inhalte auswählen, Gedanken logisch ordnen und sprachlich verständlich formulieren. Außerdem müssen sie grammatische und orthografische Regeln beachten sowie die Konventionen der jeweiligen Textsorte berücksichtigen. Eine E-Mail an eine Freundin unterscheidet sich hinsichtlich Aufbau, Wortwahl und Stil von einer formellen Beschwerde oder einer wissenschaftlichen Erörterung.

Die beiden Fertigkeiten sind zwar eng miteinander verbunden, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Produktionsbedingungen. Mündliche Kommunikation ist häufig unmittelbar und interaktiv. Schriftliche Kommunikation bietet dagegen mehr Möglichkeiten zur Planung und Überarbeitung. Daraus folgt, dass beide Fertigkeiten gezielt gefördert werden müssen.

Die produktive Sprachkompetenz umfasst nicht nur sprachliche Korrektheit, sondern auch die Fähigkeit, Inhalte verständlich und adressatengerecht zu vermitteln. Ein Lernender kann beispielsweise grammatische Fehler machen und dennoch erfolgreich kommunizieren, wenn seine Aussage verständlich ist. Umgekehrt kann ein formal korrekter Satz kommunikativ unangemessen sein, wenn er nicht zur Situation passt.

Der kommunikative Ansatz entstand als Reaktion auf Unterrichtsformen, in denen grammatische Strukturen und Übersetzungsübungen einen besonders hohen Stellenwert hatten. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird Sprache nicht nur als System von Regeln, sondern auch als Mittel sozialer Interaktion betrachtet.

Grammatische Kompetenz ermöglicht es Lernenden, sprachliche Formen angemessen zu verwenden. Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Anpassung an soziale Situationen, beispielsweise die Verwendung von „du“ oder „Sie“. Diskurskompetenz hilft dabei, zusammenhängende Äußerungen und kohärente Texte zu produzieren. Strategische Kompetenz umfasst Möglichkeiten, Kommunikationsprobleme zu bewältigen, etwa durch Umschreibungen, Rückfragen oder Selbstkorrekturen.

Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Lernende regelmäßig Aufgaben bearbeiten sollten, bei denen sie sprachliche Mittel zur Erreichung eines konkreten Kommunikationsziels einsetzen. Dazu gehören Informationsaustausch, Diskussionen, Präsentationen, E-Mails, Beschreibungen und argumentative Texte.

Der GER bietet hierfür eine wichtige Orientierung. Er beschreibt kommunikative Aktivitäten und Kompetenzniveaus von A1 bis C2. Die Niveaustufen ermöglichen es Lehrkräften, Lernziele zu formulieren und Aufgaben an den jeweiligen Lernstand anzupassen. So können Lernende auf dem Niveau A1 einfache Informationen über sich selbst geben, während Lernende auf höheren Niveaus komplexere Argumentationen und differenzierte schriftliche Texte verfassen können.

Der handlungsorientierte Ansatz stellt die Bewältigung sinnvoller Aufgaben in den Mittelpunkt des Sprachlernens. Lernende verwenden Deutsch, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, beispielsweise eine Reise zu planen, eine Veranstaltung zu organisieren oder eine gemeinsame Entscheidung zu treffen.

Eine handlungsorientierte Unterrichtsaufgabe besitzt in der Regel ein klares Ziel, eine nachvollziehbare Situation und ein erwartetes Ergebnis. Beispielsweise können Lernende in Gruppen eine dreitägige Reise nach Berlin planen. Sie vergleichen Verkehrsmittel, recherchieren Sehenswürdigkeiten, diskutieren das Budget und präsentieren anschließend ihren Reiseplan.

Bei einer solchen Aufgabe werden mehrere sprachliche Teilkompetenzen miteinander verbunden. Die Lernenden lesen Informationen, tauschen mündlich Vorschläge aus, begründen ihre Entscheidungen und erstellen gegebenenfalls einen schriftlichen Plan. Produktive Fertigkeiten werden somit nicht isoliert, sondern in einem sinnvollen Handlungskontext entwickelt.

Sprechen ist eine komplexe Tätigkeit, bei der sprachliche Planung und Artikulation häufig gleichzeitig stattfinden. Lernende müssen Inhalte auswählen, geeignete Wörter finden, grammatische Formen bilden und ihre Äußerungen verständlich aussprechen.

Für die Förderung der mündlichen Fertigkeit sind mehrere Aspekte besonders wichtig:

Sprachliche Flüssigkeit: Lernende sollen ihre Gedanken möglichst zusammenhängend ausdrücken können. Dabei sind kurze Pausen und Selbstkorrekturen normal.

Sprachliche Korrektheit: Grammatische Formen und Wortverbindungen sollen zunehmend angemessen verwendet werden.

Aussprache und Intonation: Eine verständliche Aussprache erleichtert die Kommunikation. Nicht die vollständige Beseitigung eines Akzents, sondern die Verständlichkeit sollte im Vordergrund stehen.

Wortschatz: Ein verfügbarer Wortschatz ermöglicht es, Inhalte genauer auszudrücken und Wiederholungen zu vermeiden.

Interaktionsfähigkeit: Lernende müssen auf Gesprächspartner reagieren, Fragen stellen, Gesprächsbeiträge aufgreifen und gegebenenfalls Missverständnisse klären.

Die Gewichtung dieser Aspekte hängt vom Lernziel ab. Bei einer ersten freien Diskussion kann die kommunikative Flüssigkeit wichtiger sein als die vollständige grammatische Korrektheit. Bei einer gezielten Übung zur Satzstellung kann dagegen die korrekte Verwendung bestimmter Strukturen im Mittelpunkt stehen.

Eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der Sprechfertigkeit ist eine lernförderliche Atmosphäre. Lernende, die Angst vor Fehlern oder negativen Reaktionen haben, beteiligen sich häufig weniger aktiv. Deshalb sollte die Lehrkraft deutlich machen, dass Fehler zum Lernprozess gehören und als Hinweise auf noch nicht gefestigte Kenntnisse genutzt werden können.

Zu den geeigneten Methoden gehören Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiele, Diskussionen, Interviews, Bildbeschreibungen und Kurzpräsentationen.

Partnerinterviews eignen sich besonders für die Aktivierung des Wortschatzes und die Entwicklung von Fragen. Die Lernenden interviewen sich gegenseitig zu Themen wie Freizeit, Studium, Reisen oder Mediennutzung. Anschließend berichten sie über die Antworten ihrer Partner.

Rollenspiele ermöglichen die Simulation alltäglicher Kommunikationssituationen. Lernende können beispielsweise ein Gespräch im Hotel, eine Terminvereinbarung oder eine Reklamation üben. Durch vorgegebene Rollen und kommunikative Ziele erhalten sie eine klare Orientierung.

Diskussionen fördern das Argumentieren und Reagieren auf unterschiedliche Meinungen. Dafür sollten Themen ausgewählt werden, die dem sprachlichen Niveau und den Interessen der Lernenden entsprechen. Satzanfänge wie „Ich bin der Meinung, dass …“, „Ein wichtiger Grund dafür ist …“ und „Ich stimme dir teilweise zu, aber …“ können den Einstieg erleichtern.

Bildbeschreibungen helfen dabei, räumliche Angaben, Adjektive und Präsensformen zu trainieren. Auf höheren Niveaus können Lernende Bilder vergleichen, Vermutungen äußern und mögliche Zusammenhänge erklären.

Kurzpräsentationen fördern die Fähigkeit, Informationen zu strukturieren und vor einer Gruppe verständlich darzustellen. Die Lernenden können zunächst ein Thema in einer Minute vorstellen und die Präsentationsdauer anschließend schrittweise erhöhen.

Wichtig ist, dass Sprechaufgaben nicht ausschließlich aus dem Wiederholen vorgegebener Sätze bestehen. Unterstützende Redemittel sind sinnvoll, sollten jedoch zunehmend durch selbstständige Sprachproduktion ergänzt werden.

Beim prozessorientierten Schreiben wird der Schreibprozess in mehrere Phasen gegliedert. Diese Phasen können je nach Aufgabe unterschiedlich stark ausgeprägt sein, umfassen aber häufig Planung, Formulierung, Überarbeitung und Korrektur.

In der Planungsphase sammeln Lernende Ideen, ordnen Informationen und bestimmen die Zielgruppe. Mindmaps, Stichwortlisten und Gliederungen können dabei helfen.

In der Formulierungsphase erstellen sie einen ersten Textentwurf. Dabei steht zunächst die Entwicklung des Inhalts im Vordergrund. Besonders bei komplexeren Aufgaben kann es sinnvoll sein, nicht jede sprachliche Einzelheit sofort zu korrigieren.

In der Überarbeitungsphase prüfen die Lernenden, ob der Text verständlich, logisch aufgebaut und auf die

Zielgruppe abgestimmt ist. Sie können Absätze neu ordnen, fehlende Informationen ergänzen und unklare Aussagen präzisieren.

In der Korrekturphase konzentrieren sie sich auf Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Wortwahl. Je nach Lernziel können bestimmte Fehlerarten besonders berücksichtigt werden.

Hyland (2003) betont die Bedeutung von Genrekenntnissen und kontextbezogener Schreibkompetenz. Lernende müssen verstehen, welche kommunikativen Funktionen eine Textsorte erfüllt und welche sprachlichen Konventionen mit ihr verbunden sind.

Auch der Austausch mit anderen Lernenden kann den Schreibprozess unterstützen. Bei der Peer-Feedback-Methode lesen Lernende die Texte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und geben Rückmeldungen anhand vorher festgelegter Kriterien. Dadurch lernen sie, Texte bewusster zu beurteilen und die Qualität eigener Formulierungen besser einzuschätzen.

Feedback unterstützt Lernende dabei, ihre Leistungen einzuschätzen und konkrete Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen. Hattie und Timperley (2007) zeigen in ihrer grundlegenden Arbeit, dass die Wirkung von Feedback davon abhängt, welche Informationen es vermittelt und wie es in den Lernprozess eingebunden wird.

Wirksames Feedback sollte verständlich, konkret und auf das Lernziel bezogen sein. Eine allgemeine Rückmeldung wie „Gut gemacht“ kann motivierend wirken, zeigt aber nicht immer, welche Aspekte bereits gelungen sind und welche verbessert werden sollten.

Hilfreicher ist beispielsweise die Rückmeldung: „Deine Argumente sind gut nachvollziehbar. Verwende zusätzlich Konnektoren wie ‚außerdem‘ und ‚deshalb‘, damit die Zusammenhänge deutlicher werden.“

Beim Sprechen ist zwischen unmittelbarer und verzögerter Korrektur zu unterscheiden. Bei einer kommunikativen Diskussion kann eine sofortige Korrektur jedes Fehlers den Gesprächsfluss stören. Deshalb ist es oft sinnvoll, wiederkehrende Schwierigkeiten zu notieren und nach der Aktivität zu besprechen.

Bei Übungen, deren Schwerpunkt auf einer bestimmten grammatischen Struktur liegt, kann unmittelbare Korrektur dagegen sinnvoll sein. Die Entscheidung hängt vom Unterrichtsziel, dem Lernstand und der jeweiligen Kommunikationssituation ab.

Peer-Feedback ergänzt diese Selbstreflexion. Dabei geben Lernende einander Rückmeldungen, die sich auf wenige ausgewählte Kriterien konzentrieren. Eine Checkliste für einen argumentativen Text könnte folgende Fragen enthalten:

Ist die eigene Position klar erkennbar?
Werden die Argumente nachvollziehbar erklärt?
Gibt es passende Beispiele?
Sind die Absätze logisch angeordnet?
Werden Konnektoren sinnvoll verwendet?
Ist der Text sprachlich verständlich?

Die Lehrkraft sollte die Lernenden auf konstruktive Rückmeldungen vorbereiten. Kritik sollte sich auf den Text und nicht auf die Person beziehen. Außerdem muss genügend Zeit für die Umsetzung der Rückmeldungen vorgesehen werden.

Die Bewertung produktiver Fertigkeiten sollte transparent sein und sich an den zuvor formulierten Lernzielen orientieren. Ein Kriterienraster kann sowohl für formative Rückmeldungen als auch für Leistungsbewertungen verwendet werden.

Für mündliche Aufgaben können folgende Kriterien berücksichtigt werden:
Aufgabenerfüllung und inhaltliche Angemessenheit.
Verständlichkeit und sprachliche Flüssigkeit.
Wortschatz und grammatische Korrektheit.
Aussprache und Intonation.
Interaktion und Reaktion auf Gesprächspartner.
Für schriftliche Aufgaben sind unter anderem folgende Kriterien geeignet:
Erfüllung der Aufgabenstellung.
Aufbau und Textorganisation.
Inhaltliche Kohärenz.
Wortschatz und grammatische Korrektheit.
Orthografie, Zeichensetzung und Register.

Nicht jedes Kriterium muss bei jeder Aufgabe gleich gewichtet werden. Wenn Lernende beispielsweise eine freie Diskussion führen, kann die Interaktionsfähigkeit stärker berücksichtigt werden. Bei einer formellen E-Mail sind dagegen Textsortenkonventionen und adressatengerechte Sprache besonders wichtig.

Bewertungskriterien sollten vor Beginn einer Aufgabe erläutert werden. Dadurch verstehen Lernende besser, worauf sie achten sollen und wie sie ihre Leistung verbessern können.

Die dargestellten theoretischen Ansätze und Methoden zeigen, dass der Aufbau produktiver Fertigkeiten ein systematisches und lernendenorientiertes Vorgehen erfordert. Sprechen und Schreiben entwickeln sich nicht allein durch die Vermittlung grammatischer Regeln. Entscheidend sind regelmäßige Gelegenheiten, die Sprache zu verwenden, sprachliche Erfahrungen zu reflektieren und Rückmeldungen in die weitere Arbeit einzubeziehen.

Eine wichtige Voraussetzung ist die Abstimmung zwischen Lernziel, Aufgabe und Bewertung. Wenn eine Unterrichtsaktivität die freie Kommunikation fördern soll, sollte die Lehrkraft nicht ausschließlich grammatische Fehler

zählen. Stattdessen sind Verständlichkeit, Aufgabenerfüllung und Interaktion ebenfalls zu berücksichtigen. Bei einer gezielten Schreibübung können dagegen bestimmte grammatische oder textstrukturelle Merkmale im Mittelpunkt stehen.

Der Aufbau produktiver Fertigkeiten ist ein wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen DaF-Unterrichts. Sprechen und Schreiben ermöglichen es den Lernenden, ihre sprachlichen Kenntnisse aktiv anzuwenden, eigene Gedanken auszudrücken und an sozialen Kommunikationsprozessen teilzunehmen.

Die theoretischen Grundlagen des kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts verdeutlichen, dass Sprache in sinnvollen Kontexten gelernt und verwendet werden sollte. Lernaufgaben sollten deshalb konkrete Kommunikationsziele besitzen und den Lernenden Gelegenheit geben, Informationen auszutauschen, Meinungen zu formulieren, Texte zu verfassen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Für die Förderung des Sprechens eignen sich insbesondere Partnerinterviews, Rollenspiele, Diskussionen und Präsentationen. Die Schreibfertigkeit kann durch prozessorientierte Verfahren, unterschiedliche Textsorten, Modelltexte und gezieltes Peer-Feedback entwickelt werden. Die Verbindung beider Fertigkeiten ermöglicht es, sprachliche Mittel in verschiedenen Kontexten anzuwenden und zu festigen.

Feedback und Fehlerkorrektur sollten sich an den Lernzielen orientieren. Eine lernförderliche Rückmeldung beschreibt nicht nur Schwierigkeiten, sondern zeigt konkrete Möglichkeiten zur Verbesserung auf. Transparente Bewertungskriterien und regelmäßige Selbstreflexion unterstützen die zunehmende Selbstständigkeit der Lernenden.

Digitale Medien können zusätzliche Lerngelegenheiten schaffen, sofern sie didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Sie bieten Möglichkeiten zur Aufnahme, Überarbeitung und Veröffentlichung sprachlicher Produkte, ersetzen jedoch nicht die pädagogische Begleitung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass produktive Fertigkeiten am wirksamsten durch eine Kombination aus authentischen Kommunikationsaufgaben, systematischer sprachlicher Unterstützung, kooperativem Lernen und konstruktivem Feedback gefördert werden. Ein solcher Unterricht trägt dazu bei, dass Lernende Deutsch nicht nur als Unterrichtsfach betrachten, sondern als Mittel zur selbstständigen und situationsgerechten Kommunikation nutzen können.

Literaturverzeichnis.

Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, 1(1), S. 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Ellis, Rod (2003): Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, Jeremy (2004): How to Teach Writing. Harlow: Pearson Education.

Hattie, John; Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), S. 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hyland, Ken (2003): Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P.; Newton, Jonathan (2009): Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge.

Nunan, David (2004): Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2014): Approaches and Methods in Language Teaching. 3. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

References

[1] Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, 1(1), S. 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

[2] Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

[3] Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

[4] Ellis, Rod (2003): Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

[5] Harmer, Jeremy (2004): How to Teach Writing. Harlow: Pearson Education.

[6] Hattie, John; Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), S. 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

[7] Hyland, Ken (2003): Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

[8] Nation, I. S. P.; Newton, Jonathan (2009): Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge.

[9] Nunan, David (2004): Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

[10] Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2014): Approaches and Methods in Language Teaching. 3. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.