

Рівненський державний гуманітарний університет

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ  
ФІЛОЛОГІЇ. ІНОЗЕМНІ МОВИ**

Збірник наукових праць

**Наукові записки  
Рівненського державного гуманітарного університету**

**Випуск 1**

Рівне – 2010

ББК 81.2  
А – 43  
УДК: 81'243

**Актуальні проблеми сучасної філології. Іноземні мови: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1. – Рівне: РДГУ, 2010. – 152 с.**

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, культурологічних, літературознавчих, мовознавчих проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:**

**Мороз Людмила Володимирівна**

– кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет).

#### **ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

**Постоловський Руслан Михайлович**

– професор, член-кореспондент Міжнародної слов'янської академії наук, ректор Рівненського державного гуманітарного університету;

**Вокальчук Галина Миколаївна**

– доктор філологічних наук (Національний університет „Острозька академія”);

**Гороть Євгенія Іванівна**

– доктор філологічних наук, професор (Волинський національний університет ім. Лесі Українки);

**Архангельська Алла Мстиславівна**

– доктор філологічних наук, професор (Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету);

**Тищенко Олег Володимирович**

– доктор філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Шульжук Каленик Федорович**

– доктор філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Оляндер Луїза Костянтинівна**

– доктор філологічних наук, професор (Волинський національний університет ім. Лесі Українки);

**Павлова Ольга Іванівна**

– кандидат філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Терещенко Тетяна Вікторівна**

– кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Адах Наталія Арсенівна**

– кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Ніколайчук Галина Іванівна**

– кандидат педагогічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Сербіна Тетяна Георгіївна**

– кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №5 від 25.12.2009)

За достовірність фактів, дат, назв і т.п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

„гендеризації”[5, 65]. Батлер вважає, що „перформативність аж ніяк не є сингулярним актом вибору, але є відтворенням регулятивних і владних соціально-культурних норм, що існують у суспільстві: акт „присвоєння” статі не є індивідуально перформативним – він є перформативним тільки у розумінні театралізованого відтворення владних соціальних норм „гетеросексуального закону”[5, 66-67].

Таким чином, щоб стати членом суспільства та зайняти в ньому певне місце, кожен індивід і зокрема жінка, творячи свою ідентичність (яка розуміється як фрагментарне, рухоме та множинне явище), повинен опиратись на загально визнаний у даному суспільстві асортимент „засобів” саморепрезентації, у іншому випадку – ти маргінал.

У зв'язку із появою постфемінізму, нових практик реконструкції гендеру та „розмивання” меж традиційних гендерних ідентичностей, що обумовлено так званим феноменом неосексуальності (гомосексуальність, транссексуальність), все більше уваги останнім часом приділяється і фактам жіночої *квір*-ідентичності, як одному із проявів факту поліідентичності жіночого „Я”. На даній проблемі свою увагу зосередили такі науковці як Тереза де Лауретіс, Елізабет Гросс, Ів Кософські Седжвік та ін.

Представлені концепції аналізу жіночої ідентичності свідчать про її поліідентичний характер в основі якого лежить її „рухомість”, та множинність з огляду на її національний, класовий, расовий, сексуальний, соціальний характер тощо та проблемний статус чіткого окреслення концепта „жіноча ідентичність” у сучасній гінокритиці. Суть даної проблеми дуже вдало окреслила мистецтвознавець Беате Зьонтген у своїй статті „Від історії мистецтв до феміністичної культурології: зміна рамок”, кажучи, що „феміністські дослідниці історії мистецтв, з однієї сторони, використовують деконструктивні методи, котрі не допускають закріплення значень. Стаття розглядається як соціальна категорія та продукт символічного порядку. А з іншого боку, вони намагаються окреслити межі жіночого досвіду”[7, 96].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Брайдотти Розі. Половое различие как политический проект номадизма // хрестоматия феминистских текстов. Переводы / Под. ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб., 2000. – 456с.
2. Булико А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. Изд. 2-е, испр. – М.: „Мартин”, 2007. – 704с.
3. Енциклопедія постмодернізму / За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; Пер. з англ. В. Шовкун; Наук. ред. пер. О. Шевченко. – К.: В-во Соломії Павличко „Основи”, 2003. – 503с.
4. Жеребкина И. Феминистская теория 90-х годов: проблематизация женской субъективности // Введение в гендерные исследования.– Ч. I.– Учебное пособие. / Под ред. И. Жеребкиной. – Харьков, 2001.– 991с.
5. Жеребкина І. Феміністська теорія 90-х років: проблеми та парадокси репрезентації жіночої суб'єктивності // Філософська думка. – 2000. – № 6.– С. 56 – 71.
6. Жеребкина І. Філософія фемінізму як напрямок постструктуралістської філософії // Філософська думка. – 1998. – №2. – С. 98 – 119.
7. Зьонтген Беате От истории искусств к феминистской культурологии: смена рамок // Пол. Гендер. Культура. – М., 2000. – Вып. 2.– С. 94-98.
8. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпессервис; Книжный Дом. – 2001. – 1040 с.
9. Шовалтер Е. Феміністична критика у пуці. // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис, 1996. – 633с.

**Резюме.** В статтє рассматриваются основные положения традиционной трактовки термина „идентичность”, а также варианты понятия „женская идентичность” в гинокритических (постфеминистических) исследованиях.

**Ключевые слова:** „идентичность”, постфеминизм, „женская идентичность”, полиидентичность.

**The summary.** The main principals of the traditional interpretation of the term “identity” and kinds of the notion “woman’s identity” in the meaning of the postfeministic theories are consider in the article.

**Key words:** “identity”, postfeminism, “woman’s identity”, polyidentity.

Одержано редакцією 30.10.2009

УДК: 371.32:811.112.2(07)

Н.А. ДЖАВА

#### HANDLUNGSORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT: WIE GEHT DAS IN DER PRAXIS? (AUS DER PRAXIS - FÜR DIE PRAXIS)

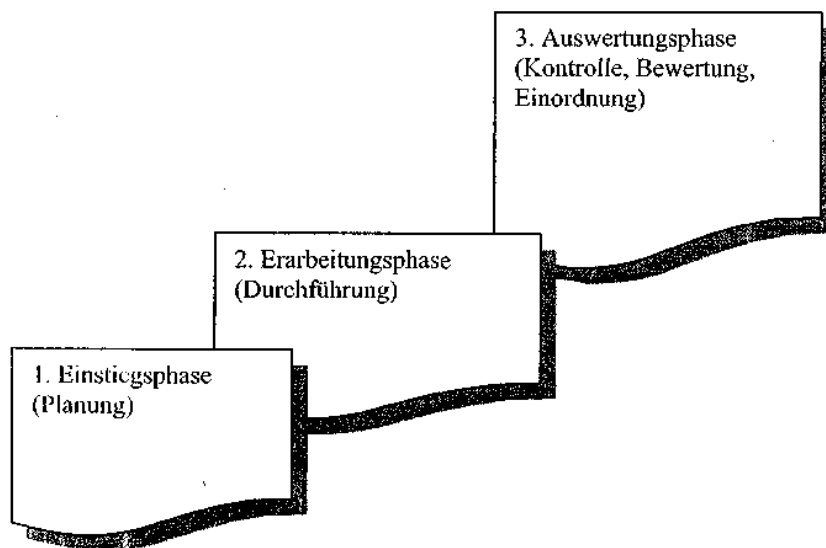
**Резюме:** У даній статті розглядається роль особистісно діяльнісного підходу у процесі навчання іноземних мов, аналізуються різні погляди на актуальність даної проблеми, пропонуються активні форми проведення занять з іноземної мови на основі особистісно діяльнісного підходу. Характер діяльності учнів є основним фактором їх успіхів або невдач. Сама діяльність розглядається як діяльність з розв'язання проблемних завдань. Навчання визначається як система різноманітних видів діяльності, у результаті якої засвоюється новий зміст. Настанова на діяльнісне, творче навчання вимагає живого зв'язку між гнучкими людськими можливостями та вимогами й потребами світу, що постійно змінюється. Вивчення іноземної мови повинно досягатися не через зазубрення лексики та граматичних явищ, а при творчій взаємодії суб'єктів

навчального процесу. Навчально-пізнавальна діяльність на уроці іноземної мови може бути активізована впливом різних чинників, серед яких: спеціальна організація навчального середовища, постановка і розв'язання проблем, самостійна робота, кооперація (співпраця і спілкування), групова робота. Що відбувається на окремих етапах уроку, форми групової роботи, можливості поділу на групи та способи презентації результатів - основні питання, яким присвячена дана стаття.

**Ключові слова:** особистісно діяльнісний підхід, особистість, процес навчання, діяльність, форми роботи, мета освіти.

Seit mehreren Jahren gibt es in der Ukraine eine intensive Diskussion einzelner methodischen Verfahren und Handlungsmuster, aber bisher wenige Versuche der Gesamtdarstellung einer Methodik des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Meine heutigen Studenten sind künftige Deutschlehrer. Sie kommen meistens aus kleineren Familien, wachsen in einer multikulturellen und multimedialen Welt auf, in der sich die Werte und die Normen gewandelt haben. Das macht sie individualistischer, schneller gelangweilt aber zugleich selbstbewusster und anspruchsvoller. Die Studenten wollen nicht mehr passive Empfänger von Instruktionen und Unterweisungen sein. Sie erwarten einen lebendigen Unterricht, in dem sie sinnvolle Verbindungen zu ihrem zukünftigen Berufsleben finden. Es ist klar, dass der herkömmliche, stark lehrer- und lehrbuchgesteuerte, Wissen vermittelnde Unterricht nach dem Motto: «Wenn alles schweigt und einer spricht, so etwas nennt man Unterricht» entspricht nicht mehr den heutigen Denk- und Verhaltensweisen und den Anforderungen und Zielsetzungen in einem zeitgemäßen berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Das Ziel der beruflichen Bildung ist heute unumstritten die berufliche Handlungsfähigkeit. Dazu gehören die Kenntnisse der Fremdsprache und das Entwickeln der beruflichen Kompetenz. Deshalb beschäftige ich mich in meiner Forschungsarbeit mit dem Erlernen der aktuellen Methoden der qualitativen handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung. Damit die Schulen mit diesen Fragen Schritt halten können, müssen die Lehrenden, d.h. meine Studenten als künftige Deutschlehrer, entsprechend ausgebildet werden, um ihre Zukunftsqualifikationen zur beruflichen Handlungsfähigkeit im Unterricht vermitteln zu können und die Persönlichkeit des Lernenden zu fördern. Das gehört zu den meist besprochenen Fragen von Seminaren in DaF-Methodik. Ich bin bereit, meine Erfahrung mit den Kollegen auszutauschen und über die Vermittlung handlungsorientierter Methoden (Projektarbeit, Rollenspiel, Stationen lernen) zu informieren.

Ein handlungsorientierter Unterricht verläuft im Allgemeinen in 3 Phasen (es gibt auch differenzierte Modelle, die aber im Prinzip alle auf diesem Dreiphasenmodell beruhen):



### Was geschieht in den einzelnen Phasen? Was bedeutet das für den Fremdsprachenerwerb?

#### 1. Einstiegsphase

Informieren - analysieren - Lösungen planen - entscheiden - Ziele formulieren

Hier werden die Lernenden mit dem Thema, einem Problem, einem Fall etc. konfrontiert. Gemeinsam mit dem Lehrer überlegen sie, welche Kenntnisse sie bereits haben und welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Informationen sie zur Bearbeitung oder Lösung noch benötigen. Sie planen eine Lösung und formulieren das Ziel.

#### Fremdsprache

Die Lernenden legen - gemeinsam mit den Lehrenden - auch die fremdsprachlichen Ziele fest (z.B.: Zur Lösung des Falles muss ich ein Telefongespräch mit dem Kunden XY in der Fremdsprache zu diesem Thema führen. Was muss ich können, wissen, üben, um das zu tun? Was brauche ich dafür?). Der sprachliche Bestand in Form von speziellem Fachvokabular bzw. Redemitteln muss mitgebracht, vorgelegt, erarbeitet und geübt werden. Wenn es sich um sehr fortgeschrittene Lernende handelt, deren Ziel eine internationale Kommunikation auf sehr hohem Niveau ist, kann diese Phase in der Zielsprache ablaufen. Sie müssen dann die geeigneten Redemittel (einen Vorschlag machen, eigene Meinung begründen, Einwände vorbringen etc.) zur Verfügung haben. In den

meisten Fällen ist es jedoch hinsichtlich des Niveaus der Lernenden realistischer, wenn in dieser Phase die Muttersprache verwendet wird.

## 2. Erarbeitungsphase

Informationen suchen - prüfen - ordnen; an Lösung arbeiten; Präsentation vorbereiten

In dieser Phase arbeiten die Lernenden in einem Team auf die Lösung und die Ziele hin. Sie suchen, prüfen und ordnen Informationen. Sie entwerfen einen Arbeitsweg und führen die Schritte aus. Gleichzeitig bereiten sie hier auch auf die Präsentation der Lösung, des Produkts vor.

### Fremdsprache

In dieser Phase findet der Fremdsprachenerwerb statt. Hier arbeiten die Lernenden an und mit den sprachlichen Mitteln, mit denen sie ihr Ziel erreichen können (z.B. ein Telefongespräch in der Fremdsprache führen). Der Fremdsprachenerwerb geschieht selbstverständlicher, wenn vereinbart ist, dass die Präsentation der Lösung/des Produkts in der Fremdsprache stattfindet. Der Erwerb kann in dieser Phase auch durch andere Lern- und Lehrformen (Frontalunterricht, Übungen aus Lehrwerken usw.) unterstützt werden.

## 3. Auswertungsphase

Präsentieren - diskutieren - begründen — verteidigen – beurteilen

Hier werden die Arbeitsergebnisse, Lösungen, Produkte vorgestellt, diskutiert, begründet, verteidigt, beurteilt.

### Fremdsprache

Die Präsentation geschieht in der Fremdsprache, wenn in der Phase 2 darauf hingearbeitet wurde. Außerdem werden hier die Ergebnisse eingeordnet (z.B.: Wie verlief das Telefongespräch?) und mit den Zielsetzungen aus Phase 1 (Kann ich dieses Telefongespräch in der Fremdsprache führen?) verglichen.

Diese Dreiphasen-Struktur bildet die Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht.

### Merkmale handlungsorientierter Methoden

„Ich höre und vergesse.

Ich sehe und erinnere mich.

Ich tue es und verstehe es.“

(chinesisches Sprichwort)

Es gibt eine Vielfalt handlungsorientierter Methoden. Sie alle haben folgendes gemeinsam:

sie

Q orientieren sich an den Interessen und Möglichkeiten des Lernenden;

Q zielen nicht nur auf Wissen und Fähigkeiten, sondern gehen von Problemen aus und ermöglichen Problemlösungen;

Q fordern zum konstruktiven Arbeiten, Überlegen und Diskutieren auf;

Q fördern selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten;

Q bieten die Möglichkeit, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen;

Q verknüpfen das Denken und Handeln miteinander;

Q regen zur Reflexion über das eigene Tun an und

Q fördern Kreativität, Kooperation und Kommunikation. Der kommunikative und kooperative Charakter dieser Methoden macht sie für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet.

Mit dem Einsatz handlungsorientierter Methoden bietet sich außerdem die Möglichkeit, für Lernende im Hochschulbereich, die ja alle sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bereitschaften mitbringen, eine gemeinsame Lernbasis zu schaffen, von der aus sie ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Talente entwickeln und neue Kompetenzen erwerben können. Das gilt für die Kommunikation und Kooperation in besonderem Maße, weil diese Fähigkeiten bei diesen Lernenden oft nicht so stark entwickelt sind.

### Viele Wege führen nach Rom - oder: Die Qual der Wahl

Es gibt viele Möglichkeiten, einen handlungsorientierten Unterricht zu gestalten.

Viele der Methoden sind auch nicht neu, nur haben wir sie oft nicht als zu realisierende Möglichkeiten für unseren eigenen Fremdsprachenunterricht gesehen.

Hier sollen keine normativen Vorschriften oder Rezepturen für den Einsatz dieser

Methoden gegeben werden. Grundsätzlich gilt folgendes:

Q Die bestimmenden Aspekte der Unterrichtsmethode wie z.B. Sozialformen, Unterrichtsformen, Unterrichtsmittel sind keine starren Merkmale, die für den gesamten Unterrichtsverlauf gelten, sondern müssen für jede Unterrichtsphase neu entschieden werden.

Q Wir sollten keine Methode einsetzen, deren Sinn und Funktion wir nicht einsehen, die wir noch nicht genügend beherrschen oder die unserer Persönlichkeit nicht entspricht.

Q Jede Methode langweilt und demotiviert, wenn sie zu oft oder falsch angewendet wird.

Es geht immer darum, den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden ein hohes Maß an Kreativität und Selbstbeteiligung erreichen.

Folgende Fragen sollte man sich stellen, bevor man sich für eine bestimmte Methode entscheidet:

passt die Methode zu den Lernenden: ihren fremdsprachlichen Voraussetzungen, ihrem Lernverhalten zu dem Inhalt: dem zu vermittelnden, zu erlernenden Stoff

zu dem Ziel, zu der uns zur Verfügung stehenden Zeit, zu mir, dem Lehrenden?

Kurz gesagt, geht es bei der Auswahl der Methode darum, "Lernarrangements zu schaffen, durch die den Lernenden das Lernen ermöglicht und erleichtert wird"

### **Formen der Gruppenarbeit**

#### **Überblick**

Mit dem Begriff *Gruppenarbeit* verbinden sich verschiedene Vorstellungen und Erfahrungen. In welchen unterschiedlichen Formen kann die Gruppenarbeit in den Unterricht integriert werden und welche Stufen bei der Einführung von Gruppenarbeit sind sinnvoll? Machen wir auf zwei Dinge aufmerksam:

1. Welche Sozialform Sie in Ihrem Unterricht wählen, hängt einmal von dem Ziel bzw. dem *Teilziel* ab, das Sie jeweils erreichen möchten, und dann davon, welche Formen der Interaktion Sie bestimmen.
2. Es handelt sich nicht um Gruppenarbeit, wenn mehrere Lernende an einem Tisch sitzen und jeder für sich arbeitet. Wesentliche Merkmale von Gruppenarbeit sind:

- Schüler arbeiten selbständig in Gruppen miteinander.
- Arbeitsanweisungen, Medien und Materialien sind gegeben.
- Der Lehrer ist Anlaufstelle, Helfer
- In den Gruppen findet zwischen den einzelnen Schülern Kommunikation statt."

In der Literatur werden im Wesentlichen sechs verschiedene Formen von Gruppenarbeit im Rahmen des „normalen“ Unterrichts unterschieden. Die Unterschiede beziehen sich:

- auf die Zeit, in der die Lernenden zusammenarbeiten,
  - auf die Gruppenzusammensetzung und die Aufgaben, die in der Gruppe bearbeitet werden und
  - auf die jeweilige (Haupt-) Zielsetzung der Arbeit.
1. „Die *tägliche Kleingruppenarbeit*, z. B. als ständige Form der inneren Differenzierung, so dass je nach Lernschwierigkeiten bestimmten Kindern gemeinsam geholfen werden kann.
  2. Die *kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit*: Dauer 5-20 Min., vor oder nach der Vermittlung von Informationen, zur Vertiefung, Bearbeitung oder zum Neugewinn von Informationen, zur Übung, aber auch zur Anbahnung länger dauernder, selbständiger Kleingruppenarbeit.
  3. Die *arbeitsteilige Kleingruppenarbeit*: Im Rahmen einer umfangreicheren Unterrichtseinheit wählen die Schüler ihr Gruppenthema auf der Grundlage eines vom Lehrer strukturierten Material- und Inhaltsangebots; Dauer mehrere Fachunterrichtsstunden.
  4. Die *funktionalistische Gruppenarbeit*, die immer wieder in zeitlich begrenzten Phasen in den (Frontal-)Unterricht eingeschoben wird. Die Aufgaben können, z. B. im Literaturunterricht, beschreibend, analysierend oder bewertend sein. Die Aufgabenstellungen haben damit eine bestimmte Funktion für den Ablauf der Unterrichtseinheit im Unterricht.
  5. Die *Gruppenarbeit im Konzept eines ‚Offenen Unterrichts‘*: Gruppen arbeiten mit unterschiedlicher Zielsetzung und flexibler Zusammensetzung, z. B. an kleineren Projekten, aber auch an anderen Aufgaben und Themen.
  6. Die *Kleingruppe als ständige Arbeits- und Sozialform*, auch bekannt als ‚Tischgruppe‘ [d. h., mehrere Lernende sitzen als eine feste Gruppe an einem festen Tisch]. Sie ist nicht nur die kleinste Einheit im Team-Kleingruppen-Modell der Unterrichtsdifferenzierung, sondern kann als feste Arbeitsgruppen auch äußerst flexibel und mit einer Fülle von Funktionen in Unterricht und Schulleben eingesetzt werden. Sie leistet einen erheblichen Teil der normalen unterrichtlichen Lernerbeit' gemeinsam."

### **Methoden zur Einteilung von Gruppen**

#### **Überblick**

Wie können Gruppen zusammengesetzt werden bzw. sich selbst bilden? Die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden werden diskutiert.

Wenn Sie bisher noch keine Gruppenarbeit durchgeführt haben, so ist es sinnvoll, sich an den angeführten Schritten zu orientieren. Wir gehen also davon aus, dass Sie bereits einige kleinere Vorübungen zur Gruppenarbeit gemacht und mit Ihren Lernenden über diese Sozialform gesprochen haben.

#### **Nachbarschaftsgruppen**

Bei dieser Methode bestimmen die Lehrenden die Gruppen. Nehmen wir an, es sollten Gruppen mit je drei Lernenden gebildet werden. Sie zeigen zunächst an einer Gruppe, wie sich die Gruppen zusammensetzen sollen. Dazu gehen Sie zu den einzelnen Lernenden, nennen ihre Namen und bitten sie, eine Gruppe zu bilden: „Bitte setzen Sie sich immer zu dritt zusammen.“ Die Aufforderung wird gestisch unterstützt. Die gleiche Aufforderung geht dann an die nächste Gruppe - so lange, bis Sie das Gefühl haben, die Lernenden wissen, wie sie sich zusammensetzen sollen. Je nach Sitzordnung können noch weitere Hinweise notwendig sein, z. B. etwa die Stühle umzustellen.

Es ist wichtig, dass diese Art der Gruppenbildung eindeutig ist, die Lehrenden also nicht mit vagen Handbewegungen von einem Platz vor dem Kurs die Gruppeneinteilung vornehmen. Eine solche Vorgehensweise schafft Unruhe und Nachfragen, weil den Lernenden dabei oft nicht klar ist, wer mit wem in einer Gruppe ist.

#### **Reflexion**

Vielleicht kommen bei dieser Vorgehensweise Ausrufe des Bedauerns von den Lernenden, dass sie lieber mit anderen Lernenden in einer Gruppe zusammenarbeiten würden. Mit diesen Lernenden sollte besprochen werden, dass

- diese Gruppeneinteilung nicht auf Dauer gilt,
- auch andere Verfahren der Gruppeneinteilung zur Anwendung kommen,

- es für die Inhalte der Gruppenarbeit, die jetzt bearbeitet werden sollen, nicht auf große persönliche Nähe oder Distanz, die bereits besteht, ankommt (natürlich nur, wenn das zutrifft),
- es auch von Vorteil sein kann, dass die Lernenden sich (vielleicht) nicht so gut kennen, weil daraus wichtige Impulse für die Aufgabenlösung entstehen können.

#### **Zufallsgruppen**

Auch bei dieser Methode bestimmen die Lehrenden die Gruppen. Nehmen wir an, es sollten sieben Gruppen mit je drei Lernenden gebildet werden. Dabei könnten Sie nach folgenden Techniken vorgehen:

##### Technik 1: Nummerierung

1. Sie haben Zettel vorbereitet, auf denen Zahlen notiert sind - je dreimal die Nummern 1 - 7. Sie verteilen die Zettel. Alle Lernenden mit der Nummer 1 finden sich zusammen, alle mit der Nummer zwei und alle mit der Nummer drei. Die Anzahl der Zettel hängt natürlich von der Zahl der Lernenden ab. Ist sie nicht durch drei teilbar, so müssen eine oder zwei Zahlen viermal notiert werden.

##### Technik 2: *Puzzle*

1. Sie haben mehrere Bilder (Postkarten eignen sich gut) in drei Teile zerschnitten. Sie legen alle Bildteile in einen Korb (eine Mütze oder...). Jeder Lernende holt sich einen Teil. Die Lernenden müssen nun die einzelnen Bilder wieder richtig zusammen setzen.

##### Technik 3: Sprichwortgruppen

1. Ein Sprichwort wird aufgeschrieben und in zwei Teile zerschnitten. Das Sprichwort muss von den Lernenden zusammengesetzt werden.

Morgenstunde hat	Gold im Munde.
------------------	----------------

Diese Technik eignet sich nicht für größere Gruppen. Sie ist nur bei Partnerarbeit sinnvoll.

Bei der inhaltlichen Wahl für die Gestaltung der Zusammensetzung der Gruppen sind Ihnen keine Grenzen gesetzt: Sie können Farben nehmen (alle roten/blauen/ usw. Karten bilden eine Gruppe), sie können Formen wählen (alle Dreiecke/Rechtecke usw. bilden eine Gruppe), je drei gleiche Blumen, Häuser, Blätter usw.

#### **Reflexion**

Ähnlich wie bei der Einteilung in Nachbarschaftsgruppen können die Lernenden auch bei der Bildung von Zufallsgruppen unzufrieden sein, wie sich die Gruppe zusammensetzt. Andererseits wird allen Lernenden deutlich, dass die Gruppeneinteilung wirklich aus dem Zufall entstanden ist. Das kann mit dem Kurs vor Beginn der Gruppenarbeit besprochen werden.

Der Reiz dieser Methode der Gruppeneinteilung liegt darin, dass ein Zusammenhang mit den in den Gruppen zu bearbeitenden Aufgaben hergestellt werden kann. Sind also z. B. Redewendungen oder Sprichwörter Thema der Gruppenarbeit, so kann Technik 3 angewendet werden; soll das Textverständnis vertieft werden, so können Personen oder Gegenstände, die in dem Text vorkommen, notiert werden usw. Bei Technik 2 ist darauf zu achten, dass die Schnitte in den Bildern so gemacht werden, dass die Gruppen nicht allzu viel Mühe haben, sich zu finden. Die Auswahl der Motive sollte sich aus dem gleichen Grund stark unterscheiden (Personen, Landschaften usw.)

#### **Wahlgruppen**

Bei dieser Methode haben die Lernenden freie Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten bzw. an welchem Thema sie arbeiten möchten. Bei der personenbezogenen Wahl leiten Sie die Gruppenbildung mit „Bitte bilden Sie Gruppen mit vier Personen“ ein. Bei der sachbezogenen Wahl stehen mehrere Themen oder Teilaspekte eines Themas zur Auswahl. Ihre Anweisung könnte sein: „Bitte wählen Sie aus den fünf Themen das Thema aus, an dem Sie in der Gruppe arbeiten möchten.“

#### **Handlungsprodukte:**

- Powerpoint-Präsentation
- Videofilm
- Plakat
- Ausstellung
- Lernspiel für andere
- Broschüre
- Comic
- Webseite, CD-ROM

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Desselmann G. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts / G. Desselmann., H. Hellmich–Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
2. Glaboniat M. Profile Deutsch. / M.Glaboniat, M. Müller., H.Schmitz u.a. – Berlin, Langenscheidt Verlag, 2003. - 168 S.
3. Kaiser F.-J. Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlageneines handlungsorientierten Lernkonzeptes mit Beispielen. F.-J., Kaiser ,H Kaminski. // 3. Auflage. – Bad Heilbrunn/ Obb. : Julius Klinkhardt, 1999. – 384

4. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit / G. Neuner, H. Hunfeld – Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 1993. - 184 S.
5. Winkel R. Die 17 Unterrichtsmethoden / R. Winkel // H. Gudjons u.a. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden, Grundlegung und Beispiele. – Braunschweig, 1982.

**Резюме.** В данній статті розглядається роль особистісно діяльнісного підходу в процесі навчання іноземним мовам учнів старшої школи, аналізуються різні погляди на цю проблему.

**Ключевые слова:** особистісно діяльнісний підхід, особистість, процес навчання, діяльність, форми роботи, мета освіти.

**The summary.** This article is dedicated to the questions of the theory of personality focused studying in studying of foreign languages; different views of this problem are analyzed in the article.

**Key words:** personality focused studying, personality, studying process, activity, educational aim.

Одержано редакцією 27.10.2009

УДК: 378.14:811.112.2 (07)

О.Л.ЛАПІНІНА

### DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR „HAUSLEKTÜRE“

**Резюме.** У статті визначено дидактичні особливості проведення домашнього читання на заняттях з німецької мови, проаналізовано обсяг використання його потенціалу та показана методика, яка покликана полегшити та вирішити проблему вибору тексту і видів роботи з ним.

**Ключові слова:** домашнє читання, робота з текстом, вибір тексту, міжкультурна компетентність, мовна характеристика дійових осіб, творчий підхід.

Das Fach „Hauslektüre“ hat an linguistischen, aber auch an nichtlinguistischen Fakultäten ukrainischer Hochschulen und Universitäten eine langjährige Tradition und ist also aus der Germanistenausbildung nicht wegzudenken. Diese Tradition ist gewissermaßen einzigartig: Wer von unseren ausländischen Kolleginnen und Kollegen kann sich schon den Luxus leisten, zwei bis vier Stunden pro Woche mit Studierenden literarische Texte Seite für Seite zu besprechen? Man sollte sich also nicht beklagen. Trotzdem scheint die Hauslektüre aus didaktisch-methodischer Sicht immer noch ein Problemfach zu sein.

**Aktualität** des Themas ist dadurch bedingt, dass von der schwierigen Frage der Textauswahl abgesehen – deren Kriterien auch im *Wort* oft genug diskutiert wurden – scheint es der Hauslektüre an einer eigenständigen Unterrichtsmethodik zu fehlen. Und tatsächlich bleibt eine Methodik der Hauslektüre in den Fächern „Methodik des Fremdsprachenunterrichts“ und „Linguodidaktik“ leider immer noch ausgeklammert, mit der Konsequenz, dass viele jüngere Kolleginnen und Kollegen die Hauslektüre ohne große Begeisterung übernehmen und ihre Studierenden dann genauso unterrichten, wie sie selbst unterrichtet wurden: Entweder betrachten sie diese „vererbte“ Technik als etwas ein- und für allemal Gegebenes, als eine Art „Heiligtum“, an dem man nicht rütteln darf, oder sie haben keine Ideen, wie und womit sie im Hauslektüre-Unterricht experimentieren könnten. Von einem Paradigmenwechsel lässt sich daher im Fach „Hauslektüre“ noch weniger sprechen als im praktischen Sprachunterricht. Die Hauslektüre hat sich gewissermaßen eingespield und erlebt auch von Semester zu Semester kaum eine Progression.

Die methodische Wissenschaft hat ein großes Forschungspotential des Problems der Hauslektüre (A.A. Weyse, S.I. Klitschnikowa, I. L. Hiniatulín, N.F. Korjakowzewa, S..K. Folomkina u.a.).

Unser Artikel hat folgende **Aufgaben**: die didaktischen Besonderheiten der Hauslektüre im Deutschunterricht zu bestimmen und zu analysieren; die Methodik zu zeigen, die das Problem der Textauswahl und Textarbeit erleichtert oder löst.

Die Regression der Hauslektüre ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Literaturwissenschaft in der Germanistenausbildung und dementsprechend in den Curricula eine untergeordnete Rolle spielt, so dass man literaturwissenschaftliche Herangehensweisen in den eigentlichen Sprachunterricht kaum integriert. Selbst das Fach „Stilistik der deutschen Sprache“ weist nur wenige Berührungspunkte mit der Literaturwissenschaft auf.

Man ist daher geneigt, die Hauslektüre als ein Mittel zum Zweck des Sprachunterrichts zu sehen, mit der Folge, dass die Wortschatzarbeit eine eigentliche Textarbeit verdrängt oder gar ersetzt. Die „Textbesprechung“ gestaltet sich zu einer relativ oberflächlichen oder umgekehrt zu einer überpräzisen Inhaltsangabe, wobei die Studierenden dazu angehalten werden, vor allem die Lexeme aus dem „aktiven Wortschatz“ zu verwenden.

Die Einführung der Fächer „Analytisches Lesen“ und „Textinterpretation“ in die curriculare Planung bestätigt nur die Tatsache, dass man das Potential der Hauslektüre immer noch nicht nutzt. Im Übrigen lassen sich bei den Studierenden nach wie vor Schwierigkeiten beim Textverstehen und bei der Verständigung über den Text beobachten. Den angehenden Germanisten genügt sicherlich nicht allein die Fähigkeit, das jeweilige Lexem einem richtigen Kontext zuzuordnen. Und das Wissen, wer am Ende des Märchens die Großmutter gefressen hat, und ob es in unseren Wäldern – so Umberto Eco – sprechende Wölfe überhaupt gibt reicht nicht aus. Der nicht-naive Leser sollte in fiktionalen Wäldern Entscheidungen treffen können.

Dabei bietet die Tradition, nach der die Hauslektüre als eigenständiges Fach verstanden wird, durchaus die Möglichkeit, die Lesekompetenz der Studierenden zu fördern. Dieser Prozess bedarf allerdings intensiver Überlegungen und bewusster Anstrengungen; er wird im Hörsaal kaum von selbst einsetzen. Das Fach „Hauslektüre“ ist gerade der



## ЗМІСТ

<i>Рогозя А.М. Кропивко І.М. Данілова Н.Р.</i> З історії розвитку каталонської поетичної школи. ....	3
<i>Миронюк В.М.</i> Діалогічність автора і героя в малій прозі марка черемшини. ....	7
<i>Михальчук Н.О.</i> Лінгвальні засоби вираження індивідуального стилю автора у прозі Р.Баха. ....	12
<i>Нестерук В.М.</i> Постмодерністська деконструкція як поєднання текстуальних стратегій. ....	20
<i>Сербина Т.Г.</i> Речевая агрессия в политическом дискурсе СМИ. ....	24
<i>Палій В.П.</i> Національно-культурні особливості фразеологічних одиниць із соматичним компонентом у французькій та українській мовах. ....	27
<i>Козіцька О.А.</i> Функціональний діапазон вставних одиниць у сучасних українських художніх та публіцистичних текстах. ....	29
<i>Замашина С.М.</i> Особливості лексичного складу англійської мови за межами сполученого королівства. ....	34
<i>Ярута Н.П.</i> Особливості американської документальної літератури хіх століття. ....	38
<i>Мороз Л.В.</i> Особистісний пошук життєвих цінностей в романі «Тріумфальна арка». ....	41
<i>Мороз Л.В.</i> Роман-сповідь "Чорний обеліск": особистісне осмислення історії людства і життя людини. ....	45
<i>Воробйова І.А.</i> Власні імена у творах Агати Крісті. ....	52
<i>Воробйова І.А.</i> Власні імена в англійських та українських фразеологізмах. ....	57
<i>Воробйова Л.М.</i> Національно-культурна семантика фразеологізмів з опорним компонентом "Серце" (на матеріалі української, російської та англійської мов). ....	62
<i>Зубілевич М.І., Бігунова С.А.</i> Importance of listening comprehension skills. ....	65
<i>Купчик Л.Є.</i> компаративний аналіз семантичного аспекту фразеологічних одиниць з компонентом «вода» (на матеріалі німецької, англійської та української мов). ....	71
<i>Косолапов В.І.</i> Портрети британських лексикографів: Ерік Партрідж і Майкл Ранделл. ....	75
<i>Цаль Т.В.</i> Лексико-семантичні трансформації англо-українського перекладу фахової лексики з економіки. ....	79
<i>Синевич Б.М.</i> Мистецтво як джерело національної екзистенції письменників "Празької школи". ....	82
<i>Франчук О.Є.</i> Debate Techniques for Exploring True Stories behind Jonathan Swift's Satire. (Part 1). ....	87
<i>Миколайчук А.І.</i> Південне мовлення у романній прозі У. Фолкнера. ....	92
<i>Самковська А.С.</i> Англомовний політичний дискурс як об'єкт лінгвістичних студій. ....	99
<i>Хмель В.А.</i> Міфологема тіні у романі патріка зюскінда «Парфуми». ....	103
<i>Турко І.-М.Б.</i> Футуризм та його витoki у світовому літературному процесі. ....	107
<i>Король О.Ю.</i> З історії дослідження художньої біографічної літератури. ....	109
<i>Олексійчук Ю.В.</i> Однослівні інтернет-протологізми в словниковому запасі сучасної англійської мови. ....	115
<i>Кузло Н.М.</i> Особливості перекладу термінів освітньої галузі. ....	121
<i>Старух О.В.</i> Поняття „Жіноча ідентичність” у світлі гінокритичних теорій. ....	126
<i>Джава Н.А.</i> Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Wie geht das in der Praxis? (Aus der Praxis - für die Praxis) ....	129
<i>Липиніна О.Л.</i> Didaktische Überlegungen zur „Hauslektüre" ....	134
<i>Грипич С.Н.</i> Проблематика творів Марка Твена у контексті американської літератури доби реалізму. ....	138
<i>Поліщук О.С.</i> До питання про тпологію фразеологічних одиниць в англійській мові. ....	140
<i>Поліщук О.С.</i> Національна специфіка структурно-семантичної моделі фразеологічної одиниці (на матеріалах англійської та української літератури). ....	145
<i>Відомості про авторів.</i> ....	149

Наукове видання

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ. ІНОЗЕМНІ МОВИ

## Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 1

Відповідальний редактор збірника Мороз Л.В.  
Відповідальний за підготовку збірника до видання Ніколайчук Г.І.  
Технічний редактор Котяж О.  
Комп'ютерна верстка Кречмаровський В.Л.

Підписано до друку 25.12.2009 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 25,02. Обл. вид. арк. 29,1. Замовлення № 85/1. Наклад 120.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31  
Рівненський державний гуманітарний університет

---

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі  
Рівненського державного гуманітарного університету  
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

А – 43      **Актуальні проблеми сучасної філології. Іноземні мови: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1.— Рівне: РДГУ, 2010. — 152 с.**

ISBN 966 — 7281 — 10 — 01.

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, культурологічних, літературознавчих, мовознавчих проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

УДК: 81'243

ББК 81.2