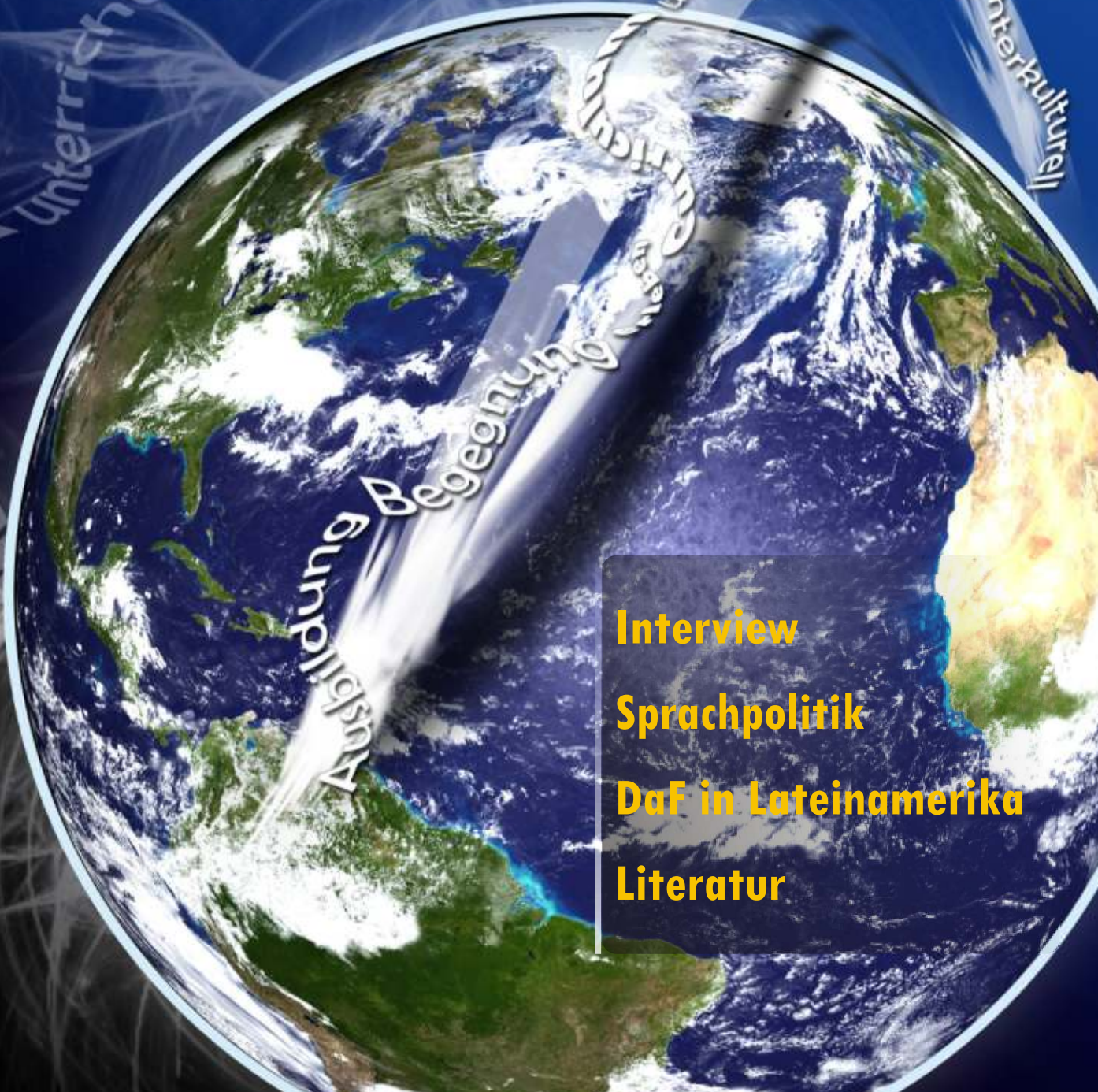


DaF in Lateinamerika

Leben
Unterrichten

Unterrichten Erfahrung
interkulturell



Begegnung

Interview

Sprachpolitik

DaF in Lateinamerika

Literatur

DaF Brücke

Impressum

DaF-Brücke
Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer in Lateinamerika
Revista de los Profesores de Alemán de
Latinoamérica
Revista dos Professores de Alemão de
Latinoamerica

Die DaF-Brücke erscheint einmal im Jahr. Die
einzelnen Deutschlehrerverbände
Lateinamerikas übernehmen Schriftleitung und
Redaktion im Turnus.

Herausgegeben
von den Deutschlehrerverbänden aus
Argentinien
Bolivien
Brasilien
Chile
Ecuador
Guatemala
Kolumbien
Kuba
Mexiko
Paraguay
Peru
Uruguay
Venezuela

Herausgeber Heft 9 / 2007: Venezuela.
Asociación Venezolana de Profesores de
Alemán AVenPA

Schriftleitung
Renate Koroschetz Maragno

Redaktion
Sven Jordan
Julia Kassubek
Renate Koroschetz Maragno
Helga Sörensen

Design und Gestaltung
Ideas Pc 2006, C.A.

Auflage
4000

ISSN 1517-9273

Anschrift der Redaktion
Asociación Venezolana de Profesores de
Alemán
Apartado 47174
Caracas 1041 A- Venezuela
<http://www.avenpa.org.ve/de/cont.html>

VDLDA



ASOCIACIÓN GREMIAL DE PROFESORES
DE ALEMÁN



ARGENTINIEN

VDLDA-Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in Argentinien/
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán
Vorsitzende: Margarita Stecher
VDLDA@abaconet.com.ar
www.delila.ws/argentinien/start.htm

BOLIVIEN

ABOLPA- Asociación Boliviana de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Claudia Kuruner
translingua@acelerate.com
www.delila.ws

BRASILIEN

ABRAPA- Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão
Vorsitzende: Fernando Gil de Andrade
vorstand@abrpa.net
www.abrapa.net

CHILE

AGPA-Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Vorsitzender: Ramón Reyes
ramonreyes@vtr.net
www.agpa.cl

ECUADOR

ASEPA-Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Bettina Kühn
hugeiaq1@ecnet.ec
www.delila.ws/ecuador/

GUATEMALA

AGUAPAL- Asociación Guatemalteca de Profesores de Alemán
Vorsitzender: Jürgen Seltmann
jselt@intelnet.net.gt
www.delila.ws

KOLUMBIEN

APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia /
Der kolumbianische Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Franziska Kammer
franziskammer@yahoo.es
www.geocities.com/apac_co/

KUBA

Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien
Vorsitzende: Ana Maria Galbán Pozo
contancia@giron.sld.cu
www.delila.ws

MEXIKO

AMPAL- Asociación Mexicana de Profesores de Alemán. A.C.
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Martin Dettmer
mdettmer@unach.mx
www.ampal.info

PARAGUAY

RVDL- Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in Paraguay/
APYPA Asociación Paraguaya de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Claudia Ortiz Tuma
<http://www.delila.ws/paraguay/index.html>
www.paraguay@delila.ws

PERU

Asociación Peruana de Profesores de Alemán/
Peruanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Ysabel Vidal Gheiler
informes@dlvpe.org
www.dlvpe.org

URUGUAY

Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán/
UDV-Uruguayischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Ana Bazterrica
info@udv.com.uy
www.udv.com.uy

VENEZUELA

AVenPA-Asociación Venezolana de Profesores de Alemán/
VDV - Venezolanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Renate Koroschetz
<http://www.avenpa.org.ve/de/cont.html>
www.avenpa.org.ve

Liebe Leserinnen und Leser,

Fast ein Jahr ist vergangen und vor Ihnen liegt die Nummer 9 der DaF-Brücke. Unsere Redaktion befand sich diesmal in Caracas und wird bald nach Chile weiterwandern. Das Sammeln der Beiträge hat nicht nur Arbeit, sondern auch Spaß gemacht. Es ist immer wieder sehr interessant zu sehen, was sich die südamerikanischen Deutschlehrerverbände einfallen lassen, welche Fragen gestellt werden, an welchen Projekten gearbeitet, was produziert wurde und wo Sorgen und Hindernisse auftauchen, die allen Deutschlehrern immer wieder begegnen.

Die Autoren, die uns ihre Beiträge geschickt haben, sind oder waren alle Deutschlehrer oder -dozenten und kommen zum Großteil aus dem südamerikanischen Kontinent manche nur aus Deutschland.

Das Redaktionskomitee hatte schon im Vorfeld beschlossen, dass es keinen thematischen Schwerpunkt geben sollte, deshalb bietet die Nr. 9 ein weites Themenspektrum an: Es reicht von der Information über die Initiative der Partnerschulen bis hin zu einem literarischen Beitrag zum Berlinbild in der expressionistischen Großstadtlyrik. Sie finden in dieser Nummer auch ein Interview mit dem Direktor der Humboldtschule in Caracas sowie Sprachpolitisches, und zwar einmal von institutioneller Sicht des Goethe-Instituts und zum Zweiten aus der Perspektive der Ausbilder. Hier geht es um die Anforderungen des Rahmencurriculums zur Lehrerqualifizierung in Deutsch als Zweitsprache.

Die größte Rubrik ist gerechterweise den DaF-Lehrern in Lateinamerika gewidmet. Sie finden interkulturell Interessantes und Nützliches zum Zeitbegriff, Praktisches für den Ausspracheunterricht, die Grammatik und die Entwicklung kommunikativer mündlicher Handlungsfähigkeit durch Multimedia. Sie erfahren, wie Lern- und Lesetagebücher das selbstverantwortliche Lernen unterstützen können, wie es um den Stellenwert von Deutsch als Wissenschaftssprache steht und welche Auswirkungen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen auf Leistungsmessung und Unterricht hat. Außerdem wird von zwei Projekten berichtet, die in Kolumbien und Venezuela verwirklicht wurden, bzw. Werden.

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Autoren für ihre Beiträge bedanken. Ein besonderer Dank gilt auch unserem Redaktionsmitglied Julia Kassubek; sie hat in mühsamer Kleinarbeit alle Beiträge druckfertig gemacht. Ein Dankeschön für die letzten Korrekturen an Fabian Michel, Simon Vietzen und Paul Lino Altnickel, Praktikanten am Goethe-Institut Venezuela.

Auf der DeLiLa-Homepage, der Seite aller lateinamerikanischen Deutschlehrerverbände, finden Sie unter http://www.delila.ws/daf-bruecke/daf_bruecke.html ein Exemplar der Zeitschrift. Die restlichen Ausgaben sind bei den Verbänden zu beantragen.

Viel Spaß beim Lesen wünscht Ihnen

Ihre Redaktion 2007 aus Caracas



Interview

- 4 **Wagner, Winfried**
„Die Geburtswehen dauern bis heute an.“
Interview mit Winfried Wagner, Schulleiter am *Colegio Humboldt* in Caracas, zum Thema Begegnungsschule

Sprachpolitik

- 8 **De Kuthy, Susana et. al.**
PASCH: Chancen für die Schulen Südamerikas
- 10 **Dietrich, Eduard Georg**
Qualität versus Quantität? - Ein Beitrag zur Sprachpolitik des Goethe-Instituts in Südamerika
- 12 **Grassmann, Regina**
Was müssen DaF/ DaZ-Lehrende können?
Anforderungen des Rahmencurriculums zur Lehrkräftequalifizierung Deutsch als Zweitsprache

DaF in Lateinamerika

- 16 **Bornhorst, Josef**
Als Gott die Welt erschuf, gab er den Afrikanern die Zeit und den Europäern die Uhr. Zur interkulturellen Dimension des DaF-Unterrichts
- 21 **Graffmann, Heinrich**
Prosodie und Sprachunterricht
- 26 **López, Mario et. al.**
Form, Bedeutung und Gebrauch: die drei Dimensionen der Grammatik
- 30 **Merzig, Brigitte und Wilke, Valeria**
Entwicklung kommunikativer mündlicher Handlungsfähigkeit durch Multimedia:
Digitales Video in Power-Point-Präsentation
- 33 **Feick, Diana**
Lern- und Lesetagebücher als Hilfe für selbstverantwortliches Lernen inner- und außerhalb des DaF-Unterrichts
- 38 **Gilliard, Petra et. al.**
Studenten aus Berlin und Tunja im Kulturaustausch an der Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ein Erfahrungsbericht

- 40 **Rüger, Antje**
Wissenschaftssprache Deutsch - DOCH oder NOCH oder DOCH NOCH?! - Relevanz und Vorschläge für den Deutschunterricht auch in Lateinamerika

- 42 **Arras, Ulrike**
Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht

- 48 **Koroschetz, Renate**
Deutschlehrausbildung in Venezuela:
Bericht über zwei Projekte

Literatur

- 50 **Jaeckel, Volker**
Das Berlinbild in der expressionistischen Großstadtlyrik. Zum 120. Geburtstag zweier Dichter des „Abjekten“

„DIE GEBURTSSWEHEN DAUERN BIS HEUTE AN.“

Interview mit Winfried Wagner, Schulleiter am Colegio Humboldt in Caracas zum Thema Begegnungsschule

DaF-Brücke: Vielen Dank, Herr Wagner, dass Sie sich bereit erklärt haben für die DaF-Brücke ein Interview zu geben zur Situation der deutschen Sprache am Colegio Humboldt Caracas. Vielleicht sollten die Leser erst einmal etwas zur Geschichte und zum Standort der Schule erfahren.

Herr Wagner: Ich will mal mit der Geschichte der Schule anfangen. Die Schule wurde 1894 gegründet, wir hatten gerade erst die 113-Jahr-Feier. Die Schule ist eine der ältesten deutschen Auslandsschulen in Südamerika und hat eine wechselhafte Geschichte. Sie wurde ursprünglich im jetzigen Zentrum von Caracas gebaut, dort wo der deutsche Friedhof war, neben dem englischen Friedhof. Es war ein relativ kleines Haus mit kleinen Räumen und die Klassen hatten entsprechend wenig Schüler. Schon damals gab es relativ große Schwankungen bei der Schülerzahl, die sich zwischen 30 und 80 bewegte. Man hat dann 1925 ein Gebäude an einem neuen Standort errichtet, doch gab es weiterhin wenig Schüler, da die Klientel weitgehend ausgewanderte Deutsche und deren Nachkommen waren. Trotzdem wurde die Schule relativ bekannt und beliebt, vor allem auch, weil es keine konfessionelle Schule war und sie damit sowohl für Katholiken wie auch für Protestanten offen war. Es gab nämlich auch eine katholische deutsche Schule, an der aber relativ wenige Deutsche waren und die nie eine richtige Konkurrenz zum Colegio Alemán darstellte.

DaF-Brücke: Wie überstand das Colegio Alemán die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland?



Herr Wagner: 1941 ist man wieder umgezogen und zwar in die jetzige Avenida Casanova in Sabana Grande und von diesem Zeitpunkt an hieß die Schule Colegio Alejandro von Humboldt. Natürlich war es in dieser Zeit schwer, die Schule aufrechtzuerhalten, man versuchte von Seiten der Nationalsozialisten einzugreifen, die Schule zu dominieren. Der damalige Schulleiter hielt dagegen, doch wurde die Schule 1942 von der venezolanischen Regierung geschlossen, da es hieß, die Deutschen agitierten gegen die Venezolaner sowie gegen die Amerikaner und Engländer. Der Schulvorstand vermietete daher die Gebäude an eine venezolanische Schule. Erst 1952 wurde das Colegio Humboldt wieder eröffnet. Das 1953 eingesetzte Kuratorium erledigt bis heute noch die ganzen geschäftlichen Angelegenheiten, es gibt nur in Ansätzen einen richtigen Schulverein wie in anderen deutschen Auslandsschulen. In dieser Zeit erfolgte auch die Fusion mit dem Colegio Esperanza, einer anderen Schule, die auch deutsche Schüler ausbildete.

DaF-Brücke: Und wann zog die Schule an den jetzigen Standort?

Herr Wagner: Das war 1957. Die in den 1960er Jahren errichteten Gebäude waren für 600 Schüler bestimmt und man richtete 1965 erstmals zum schon bestehenden venezolanischen Zweig mit dem Bachillerato als Abschluss auch einen deutschen Zweig ein, der zum Abitur führte. Diesem gehörten 200 bis 300 Schüler an. Man hatte übrigens getrennte Lehrerzimmer für venezolanische und deutsche Kollegen. Insgesamt muss man sagen, dass es immer sehr viele Krisen an der Schule gab, mehrmals fürchtete man die Schulschließung. Es gab verschiedene Schulleiter, die nur sehr kurz blieben: Der kurioseste Fall ist der eines Direktors, der aus Deutschland mit dem Schiff ankam und schon mit dem nächsten Schiff wieder zurückfuhr, da es ihm hier nicht gefiel.

DaF-Brücke: Aber Sie sind ja mittlerweile schon im fünften Jahr hier.

Herr Wagner: Ja, ich bin offensichtlich einer, der länger bleibt.

DaF-Brücke: Für Sie steht als Schulleiter gerade das Projekt „Begegnungsschule“ auf der Agenda?

Herr Wagner: Die Begegnungsschule wurde eigentlich schon in den 1960er Jahren angestrebt, das Projekt scheiterte jedoch immer daran, dass man die gegenseitigen Abschlüsse nicht anerkannte. Venezuela akzeptierte das deutsche Abitur nicht, weil nicht genügend auf Spanisch unterrichtet wurde und entsprechend galt das Bachillerato in Deutschland nicht. 1998 wurde dann auf Druck der Bundesregierung und der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen die Begegnungsschule eingerichtet, doch die „Geburtswehen“ dauern noch bis heute an, da sich in der Praxis viele Probleme ergeben.

DaF-Brücke: Was ist von ihrer Herkunft her die Klientel der Schule, welche unterschiedlichen Schülergruppen gibt es?

Herr Wagner: Von unseren über 900 Schülern sind im Moment nur 38 „richtige“ Deutsche, also Expertenkinder, ungefähr 660 sind venezolanische Schüler ohne deutschen Hintergrund. Den Rest bilden vor langem eingewanderte assimilierte Deutsche, Österreicher oder Schweizer, in deren Familien nur in den seltensten Fällen die deutsche Sprache gepflegt wird. Für diese ehemals Deutschen ist daher das Colegio Humboldt wichtig, um die deutsche Kultur noch in irgendeiner Form aufrechtzuerhalten.

DaF-Brücke: Welche Rolle kommt in diesem Prozess dem DaF-Unterricht und dem deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) zu?

Herr Wagner: Zum einen ist natürlich klar, dass die Schule darauf gegründet ist, dass jeder Schüler Deutsch lernt. Doch die Schule ist möglicherweise nicht

wegen der deutschen Sprache beliebt, sondern weil sie als eine gute Schule gilt und in der venezolanischen Bevölkerung ein hohes Ansehen genießt und nicht zuletzt weil sie im Vergleich zu allen anderen Auslandsschulen relativ preisgünstig ist, schließlich wird sie ja aus Deutschland gefördert. Alle Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, haben also DaF-Unterricht schon ab dem Kindergarten, aber bei vielen Schülern gibt es deutliche Motivationsprobleme. Wichtig ist daher der Schüleraustausch mit Deutschland ab der neunten Klasse. Jedes Jahr machen zwischen dreißig und fünfzig Schülern das Sprachdiplom II, die Bestehensquote liegt bei 80 bis 90%. Die leistungsstärkeren venezolanischen Schüler werden ab der vierten Klasse auch in vielen anderen Fächern auf Deutsch unterrichtet. Nur etwa die Hälfte dieser Schüler kommt bis zum Abitur, da an sie hohe Anforderungen gestellt werden. In der Mittelstufe werden diese Gruppen mit den deutschen Klassen gemischt. Dieses Jahr machen die ersten Schüler Abitur, deren Muttersprache nur Spanisch ist und die nur an der Schule Deutsch gelernt haben. Dann werden wir sehen, dass dieses Konzept funktionieren kann. Wir müssen diesen Schritt auch machen, weil wir einfach zu wenige Abiturienten hatten. Da die Leistung der Schule daran gemessen wird, wie viele Schüler in Deutschland studieren werden, war es die einzige Möglichkeit, dass die besten Venezolaner in diesem bilingualen Zweig das deutsche Abitur machen. Wir werden in diesem Jahr zum ersten Mal 30 Abiturienten haben, nachdem wir vor zwei Jahren nur sieben hatten. Natürlich sind diese Schüler in gewisser Weise privilegiert und so kommt auch von verschiedenen Seiten der Vorwurf, der venezolanische Zweig würde zu Gunsten der zukünftigen Abiturienten vernachlässigt. Tatsache ist aber, dass auch viele Schüler aus dem venezolanischen Zweig hervorragende Leistungen erzielen, sie sind nur nicht unbedingt am Deutschen interessiert.

DaF-Brücke: Dazu kommt ja, dass dieser Abitur-Jahrgang auch der erste ist, der seine Reifeprüfung schon nach zwölf Jahren ablegt.

Herr Wagner: Ja, wir sind eine der letzten Schulen in Südamerika, die diese Umstellung von 13 auf 12 Jahre vornimmt. Durch die sehr hohe Wochenstundenzahl ist es für unsere Schüler sehr schwierig, sich in 12 Jahren ausreichend auf die HRP vorzubereiten, da sie ja noch das Sprachdiplom und eventuelle Tests für den einheimischen Hochschulzugang ablegen müssen.

DaF-Brücke: Woher kommen Ihre deutschsprachigen Lehrer?

Herr Wagner: Früher gab es relativ viele Deutsche, die in Caracas wohnten und als Ortslehrkräfte am Colegio arbeiteten. Im DaF-Bereich haben wir da noch einige Pädagogen, allerdings reichen diese nicht aus, um den Bedarf vollständig zu decken. Das heißt, wir müssen sowohl für DaF als auch für DFU Lehrer aus Deutschland verpflichten: Wir haben momentan elf Auslandsdienstlehrkräfte und sechs Bundesprogrammlehrkräfte, die von Deutschland bereitgestellt werden, doch seit drei Jahren müssen wir auch Ortslehrkräfte direkt aus Deutschland anwerben. Dies ist aufgrund der prekären Sicherheitslage in Venezuela schwierig, das heißt, man muss den Interessierten ein gutes Angebot machen. Wir bieten im Moment das wahrscheinlich weltweit höchste Gehalt für Ortslehrkräfte, doch macht uns da immer wieder die hohe Inflation einen Strich durch die Rechnung, da der Bolivar fast täglich an Kaufkraft verliert. Wir haben zur Zeit sehr gute Ortslehrkräfte, wir wissen aber auch, dass diese sehr schnell wieder weg sein können. So gingen vor zwei Jahren von den vier Ortslehrkräften drei nach einem Jahr wieder zurück nach Deutschland, was für die Schule ein großes finanzielles Problem darstellte, da die Umzüge bezahlt werden mussten. Die Schule hofft ja, mit der Zeit weniger Ortslehrkräfte aus Deutschland zu benötigen, ich sehe das aber nicht so, ich denke, wir müssen auf Dauer mit dieser Situation leben.

DaF-Brücke: Da stellt sich natürlich die Frage, ob es nicht möglich wäre, venezolanische Lehrer vor Ort vermehrt dazu zu bringen, Deutsch zu lernen?

Herr Wagner: Als ich vor über vier Jahren hier anfang, musste ich feststellen, dass kaum ein venezolanischer Lehrer bereit war, Deutsch zu sprechen oder zu lernen. Wir haben dann versucht durch finanzielle Anreize Bewegung in dieses System zu bringen und es geschafft, dass einige Kollegen Kurse machten und so viel lernten, dass sie sich auf Deutsch unterhalten konnten. Dennoch beherrschen viele Lehrer, die auch schon seit 20 Jahren hier arbeiten, kein Deutsch. Es gibt positive Tendenzen, wir haben es inzwischen auch bei Funktionsstellen zur Verpflichtung gemacht, dass die Inhaber innerhalb eines festgelegten Zeitraums einen bestimmten Abschluss beim Goethe-Institut machen.

DaF-Brücke: Sie hatten ja auch an der Schule einen Deutschkurs für venezolanische Kollegen angeboten, wie wurde dieser aufgenommen?

Herr Wagner: Die Probleme dabei waren immer dieselben: Die Zeit war nicht günstig für die Lehrer und der Kurs war relativ preisgünstig, so dass viele Sprachlerner oft fehlten und folglich kaum Fortschritte erzielt wurden. Es ist ein gesellschaftliches Problem in Venezuela, aber auch ein Problem dieser Schule, dass die Lehrer sehr eingespannt sind und viel arbeiten müssen für ein ziemlich geringes Gehalt und darunter natürlich die Motivation leidet.

DaF-Brücke: Wie steht es um die Zusammenarbeit der Schule mit anderen deutschen oder deutschsprachigen Einrichtungen vor Ort?

Die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut läuft mit der sprachlichen Abteilung hervorragend. Wenn es etwa Fortbildungsseminare oder andere Veranstaltungen gibt, werden unsere Lehrer dazu eingeladen. Hilfreich ist dabei auch das Engagement des Venezolanischen Deutschlehrerverbandes AvenPA, der ein aktives Bindeglied zwischen den verschiedenen Institutionen darstellt, die sich mit der deutschen

Sprache beschäftigen.

Wir haben auch eine Vereinbarung, dass die Schule und das Goethe-Institut sich gegenseitig einen Rabatt gewähren. Außerdem gibt es jeden Monat ein sogenanntes Kulturmittlertreffen, an dem die Leiter des Goethe-Institutes, des Colegio Humboldt und des DAAD teilnehmen sowie ein Vertreter der Botschaft und die Vertreterin der Asociación Cultural Humboldt, dort werden gemeinsam Termine und Probleme besprochen, was gut funktioniert.

DaF-Brücke: Wie sieht die Zusammenarbeit mit diesen anderen Institutionen aus?

Herr Wagner: Mit dem DAAD gibt es insofern eine Zusammenarbeit, als der Vertreter des DAAD vor Ort uns bei der Studienberatung hilft. Allerdings ist dieser eigentlich zuständig für Studenten, die in Deutschland studieren wollen, deswegen haben wir gemerkt, dass wir eine eigene Studienberatung einführen müssen, die speziell für unsere Schüler ist, da diese wissen müssen, welche Möglichkeiten sie in Deutschland nach dem Bachillerato oder dem Abitur haben. Wir werden aber immer wieder eingeladen, wenn der DAAD eine Veranstaltung macht. Wir arbeiten auch mit anderen Schulen zusammen, mit der Amerikanischen Schule CIC, mit venezolanischen Schulen im Bereich Model United Nations, wo wir sehr oft teilnehmen-wir werden diese Veranstaltung in Zukunft auch selber anbieten. Auf höherer Ebene arbeiten wir auch mit den anderen Auslandsschulen in Venezuela zusammen, allerdings sind unsere Probleme immer spezieller Art, da wir die einzige Schule sind, die vom Erziehungsministerium anerkannt ist und einen venezolanischen Abschluss anbietet. Sehr erfreulich ist in den letzten Jahren die Zusammenarbeit mit der jüdischen Gemeinde, die immer bereit ist uns Zeitzeugen in die Schule zu schicken, die dann Vorträge halten und von ihren Erfahrungen berichten. Wir werden auch jedes Jahr-und das nehmen wir sehr positiv zur Kenntnis-zum Gedenktag der Reichspogromnacht

eingeladen, denn die jüdische Gemeinde hat es auch nicht ganz einfach in diesem Land.

DaF-Brücke: Gibt es auch eine Zusammenarbeit mit der Deutsch-Venezolanischen Industrie- und Handelskammer?

Wir hatten bisher eng zusammengearbeitet, so haben Vertreter der Wirtschaft ihre Branchen und Firmen vorgestellt, so dass den Schülern nahegebracht wurde, was sie im Berufsleben erwartet. Inzwischen haben wir festgestellt, dass wir das auch selbst organisieren können. Gleichzeitig ist es auch wichtig für uns, dass die Schüler der neunten Klassen ein 14-tägiges Berufspraktikum in verschiedenen Betrieben machen können und da relativ viel lernen, das läuft aber nicht unbedingt über die Handelskammer. Wir hoffen in den nächsten Jahren eine engere Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer zu erreichen, aber man muss auch sehen, dass die deutschen Betriebe momentan in Venezuela andere Sorgen haben.

DaF-Brücke: Was spürt denn die Schule von den politischen Veränderungen in Venezuela?

Herr Wagner: Da die Schule ja kein leeres Gebäude, sondern mit Menschen gefüllt ist, die die Situation im Lande täglich mitbekommen, ist klar, dass die Unruhen nicht an der Schule vorbeigehen. Das sieht man zum einen bei den Wanderbewegungen: Es gibt sehr viele Eltern, die wegziehen, wenn es kritisch wird, z.B. bei Wahlen, und dann drei Wochen später wieder kommen, wenn alles vorbei ist. Man sieht es auch daran, dass viele Eltern einen „Plan B“ haben und sich fragen: Was kann ich machen, wenn es kritisch wird und die Schule geschlossen werden sollte? Wir werden etwa auch gefragt, ob unsere Schüler an anderen deutschen Schulen in Südamerika weitermachen können. Wir sagen dann, dass dies kein Problem wäre und jede deutsche Schule diese Schüler aufnehmen würde. Momentan haben wir keine Angst,

dass das passieren wird, man weiß aber nicht, was noch geschieht, wenn Venezuela das Schulgesetz ändert und Privatschulen vielleicht schließen müssen. Es gibt weitere Bereiche, wo die Schule bedroht ist, z.B. darf laut Gesetz das Schulgeld nicht über zehn Prozent erhöht werden. Damit kommen wir aber nicht aus, sogar die Eltern wollen daher das Schulgeld jährlich um mehr als 10% anheben und bis jetzt haben wir aufgrund eines Vertrages mit der venezolanischen Regierung auch noch die Möglichkeit dies zu tun.

DaF-Brücke: Allein die offizielle Inflationsrate liegt ja schon bei etwa 15%.

Herr Wagner: Die offizielle Inflationsrate basiert auf Artikeln mit staatlich festgesetzten Preisen, die oft gar nicht gekauft werden können. Uns macht auch Sorgen, dass das Gehalt der staatlichen Lehrer plötzlich um 40% erhöht wurde, so dass Lehrer an öffentlichen Schulen nun etwa so viel wie unsere Lehrer vor Ort verdienen und es daher schwer für uns ist, unsere Lehrer zu halten. Es gibt auch Eingriffe des Erziehungsministeriums in die schulische Funktion, etwa bei der Versetzungsregelung: Da in Venezuela bis einschließlich zur siebten Klasse keine Noten gegeben werden, muss

praktisch auch kein Schüler eine Klasse wiederholen. Das hat man uns auch angeordnet, wir haben daher Kompetenzen erarbeitet, nach denen die Schüler bis zur siebten Klasse beurteilt werden und die trägt auch die deutsche Kultusministerkonferenz mit. Wir haben aber durchgesetzt, dass im bilingualen Bereich die deutsche Versetzungsordnung gilt, doch gab es schon Fälle, wo das Erziehungsministerium uns dazwischen reden wollte. Da sagt aber die Kultusministerkonferenz aus Deutschland, dass nur Schüler zum Abitur zugelassen werden können, die den deutschen Regeln genügen.

DaF-Brücke: Man sieht daran, dass den venezolanischen Behörden der Wert und die Schwierigkeit des Abiturs nicht ganz bewusst ist.

Herr Wager: Das Bachillerato erwerben die Schüler ja ohne Abschlussprüfung, deswegen wird es in nur ganz wenigen Ländern, z.B. in Frankreich, als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Wir wissen, dass Schüler mit Bachillerato nicht unbedingt studierfähig sind. Wir wissen auch, dass die bei uns vergebenen Noten deutlich unter den oft viel zu guten und damit wenig aussagekräftigen Noten vieler venezolanischer Schulen liegen. Gleichzeitig müssen Schüler bei uns aber

wesentlich mehr leisten, man denke nur an die vier Sprachen, die sie an unserer Schule sprechen: Spanisch, Deutsch, Englisch und Französisch. Momentan wird hier im Land überlegt, ob die Aufnahmeprüfungen für die Universitäten abgeschafft werden und nur noch die Schulnoten als Kriterium für eine Zulassung gelten. Da wären unsere Schüler dann gravierend benachteiligt, gleichzeitig wäre dadurch die bisher durchaus hohe Qualität einiger Universitäten gefährdet, weshalb viele Eltern und Schüler die Möglichkeiten für ein Studium im Ausland in Betracht ziehen.

DaF-Brücke: Sie haben schon angedeutet, dass sich das Colegio Humboldt aber im Vergleich zu anderen ausländischen Schulen in Venezuela durchaus in einer besseren Situation befindet.

Herr Wagner: Zum einen haben wir ein Convenio mit dem venezolanischen Staat, das unseren Schülern als einzigen im Lande erlaubt, gleichzeitig den venezolanischen und einen ausländischen Abschluss zu machen.

Vor 1998 gab es eine mündliche Absprache und die Abiturienten konnten die Prüfungen „materias patrias“ an drei Samstagen nachholen und bekamen den Titel „Bachiller“. Von 1998 bis 2007 mussten die Abiturienten vom Colegio Humboldt 42 Zusatzprüfungen in eineinhalb Jahren machen um auch das Bachillerato zu bekommen. Die Konsequenz daraus war natürlich, dass die wenigsten das gemacht haben.

Des Weiteren haben wir ja die Schulzeit von 13 auf 12 Jahre reduziert. Am Ende der Klasse 12 haben die Schüler drei Optionen: Sie können mit dem Bachillerato an eine venezolanische Universität gehen, sie können mit dem Sprachdiplom in der Tasche in Deutschland das Studienkolleg machen und dort studieren oder sie können mit dem Abitur sich weltweit an einer Hochschule bewerben.

DaF-Brücke: Herr Wagner, wir bedanken uns für das Gespräch und wünschen Ihnen und dem Colegio Humboldt Caracas alles Gute!

Das Interview führte Sven Jordan am 28.10.2007.



PASCH: CHANCEN FÜR DIE SCHULEN SÜDAMERIKAS

Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) stellt Weichen für Schülerinnen und Schüler

„Bildung gibt Perspektiven Mehrsprachigkeit eröffnet Horizonte. An unseren Partnerschulen im Ausland wollen wir nicht nur einen Zugang zu unserer Sprache und Bildung ermöglichen, sondern Interesse an und Verständnis für einander schaffen. Offenheit gegenüber der Vielfalt der Kulturen und Toleranz gegenüber der jeweiligen Eigenständigkeit schließen sich nicht aus. Um das noch besser zu begreifen, benötigen wir mehr denn je Orte der Verständigung, des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen Kreativität. Je früher wir uns als eine internationale Lerngemeinschaft begreifen, umso besser werden wir die gemeinsamen Zukunftsprobleme lösen können. Unsere Partnerschulen im Ausland wollen den Weg dazu bereiten.“
(Bundesminister des Auswärtigen, Dr. Frank-Walter Steinmeier)

Was ist die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“?

Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier hat dieses Projekt ins Leben gerufen. Die Initiative wird vom Auswärtigen Amt koordiniert und ermöglicht Schulen in aller Welt als Kompetenzzentren für deutsche Sprache in ein weltweites Netz von Partnerschulen aufgenommen zu werden. Die mit der Durchführung der Initiative beauftragten Institutionen – das Goethe-Institut, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der Pädagogische Austauschdienst der Kultusministerkonferenz und der Deutsche Akademische Austauschdienst ermöglichen den Schülerinnen und Schülern von ausgewählten Schulen umfangreiche Fördermaßnahmen: angefangen vom exzellenten Deutschunterricht, gut ausgestatteten Lehr- und Lernräumen über Jugendkurse in Deutschland bis hin zu durch den DAAD vergebenen Vollstipendien für ein Studium an einer deutschen Universität. Das Netz von deutschen Auslandsschulen und Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten, wird also gestärkt und erweitert.

Das Goethe-Institut wurde vom Außenministerium für dieses Projekt beauftragt, in den nächsten drei Jahren weltweit 500 Partnerschulen zu identifizieren und zu betreuen und wurde dafür sowohl mit Personal als auch finanziellen Mitteln ausgestattet.

„Die Initiative bietet Schülerinnen und Schülern in aller Welt die Chance, durch die Teilnahme am integrierten Deutschunterricht ihrer Schule frühzeitig eine Bindung zur deutschen Kultur aufzubauen und sich an deutschen Bildungswegen zu orientieren. Der dadurch geförderte interkulturelle Dialog schafft neue Perspektiven für die junge Generation und befähigt sie, als verantwortungsvoller Akteur in einer globalisierten Welt aufzutreten.“

(Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Jutta Limbach, Präsidentin des Goethe-Instituts von 2001-2008)

Wie kann eine Schule Mitglied der PASCH-Initiative werden?

Um eine offizielle Mitgliedschaft in der Initiative kann sich jede Schule bewerben, die bereits Deutsch als Fremdspra-

che anbietet oder künftig anbieten möchte. Eine PASCH-Schule sollte folgendes einbringen:

- eine Grundausstattung an Lehrmitteln und technischen Geräten sowie angemessene Unterrichtsräume
- die Bereitschaft, sich an allen Maßnahmen, die Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften zugute kommen, zu beteiligen, insbesondere durch Freistellung für Fortbildungsmaßnahmen
- die Bereitschaft der Deutschlehrkräfte, sich regelmäßig sprachlich und didaktisch fortzubilden
- Die Bereitschaft, den internationalen Austausch zu unterstützen und Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an Jugendkursen in Deutschland zu ermöglichen.

Was bietet das Goethe-Institut den Schulen?

Das Goethe-Institut unterstützt die Mitgliedschulen dabei, Deutsch als Schulfach auszubauen bzw. neu einzurichten. Durch regelmäßige Lehrerfortbildungen und die Bereitstellung moderner, multimedial verwendbarer Lern- und Landeskundematerialien sowie im Bedarfsfall technischer Geräte sichert und fördert das Goethe-Institut die hohe Qualität des Deutschunterrichts an der Partnerschule. Darüber hinaus wurden an den Goethe-Instituten in Mittel- und Südamerika fünf Expertinnen und Experten für Unterricht angestellt, die die lokalen Projekte leiten und direkte persönliche Ansprechpartner, Berater und Betreuer der Partnerschulen sind.

Was haben die Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen davon?

Die Initiative PASCH ist für die Schülerinnen und Schüler der Mitgliedschulen eine attraktive Möglichkeit, frühzeitig die deutsche Sprache und den deutschen Kulturraum kennen zu lernen. Denn Deutschlernen bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache mit einer klaren Perspektive: Wer Deutsch spricht, kann nicht nur mit 119 Mio. Menschen weltweit in ihrer Muttersprache kommunizieren, sondern sichert

Sich die Grundlage für ein Studium in Deutschland und eine anschließende internationale Karriere. Lebendige, langfristige Bindungen zu Deutschland werden aufgebaut und die Schulen, ihre Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zum offenen Gedankenaustausch und zur Zusammenarbeit untereinander angeregt. Die Initiative wird mit zusätzlichen Bildungsangeboten zur nachhaltigen Qualifizierung sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften beitragen und damit die Kompetenzen der jungen Menschen im späteren Berufsleben erweitern. Besonders engagierte Schülerinnen und Schüler werden durch die Initiative zusätzlich gefördert: durch Einladung für Jugendkurse in Deutschland, durch die Teilnahme an einer internationalen Deutscholympiade oder durch den Erhalt attraktiver Prämien.

Und so funktioniert es:

Wenn Sie als Schulleiter oder Fachleiter eine Schule als Mitglied der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ vorschlagen möchten, wenden Sie sich an den Experten/ die Expertin für Unterricht an einem für die Initiative zuständigen Goethe-Institut in Lateinamerika oder an:

Dr. Susanne Baumgart
Goethe-Institut Zentrale, Ber. 41
baumgart@goethe.de

Die Experten und Expertinnen für Unterricht in Lateinamerika:

Susana De Kuthy
(Mexiko - Zentralamerika Karibik)
dekuthy@mexiko.goethe.org

Carmen Cayuelas-Franco
(Peru - Kolumbien - Venezuela Ecuador)
cayuelas@lima.goethe.org

Ines Patzig-Bartsch
(Argentinien - Paraguay Uruguay)
patzig-bartsch@buenosaires.goethe.org

Gerhard Salbeck
(Chile Bolivien)
Gerhard.Salbeck@santiago.goethe.org

Martin Wille
(Brasilien)
Wille@saopaulo.goethe.org

Lernen mit Verstand, Hand und Herz ...

gilde 
einfach deutsch

Handlungsorientierter, inter-
kultureller Deutschunterricht
für 12- bis 14-Jährige
mit dem Lehrwerk ...

Wer? Wie? Was? Mega 3



Das Schülerbuch enthält

- 15 übersichtlich aufgebaute Themenlektionen mit zahlreichen Übungen zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben
- 5 **+PLUS**-Einheiten (Plateaeinheiten) mit Ausspracheübungen, Lernstrategien und Spielen
- ein vielfältiges Deutschlandbild durch viele authentische Textsorten (Gedichte, Lieder, Märchen, Comics, Kurzgeschichten)
- umfangreiche Bild- und Fotomaterialien

Das Arbeitsbuch bietet

- diverse Übungen zur selbstständigen Festigung und Wiederholung
- 5 Test-Einheiten für die Selbstevaluation der Schüler

Die Doppel-CD beinhaltet

- Lektionstexte
- Phonetikübungen
- Filmmaterial

Das Lehrerhandbuch bietet

- viele landeskundliche Informationen, dargestellt in übersichtlichen Infoboxen
- zahlreiche Projektideen, Aufgaben- und Übungsvorschläge
- sämtliche Lösungen zu den Übungen im Schüler- bzw. im Arbeitsbuch
- Transkriptionen zu den Hörübungen
- Wortschatzlisten und alle Lerninhalte auf einen Blick
- **NEU:** Kopiervorlagen für Transparente (farbig) und Arbeitsblätter (einfarbig)

Schülerbuch: ISBN 978-3-86035-130-7
Arbeitsbuch: ISBN 978-3-86035-132-1

2 Audio-CDs: ISBN 978-3-86035-134-5
Lehrerhandbuch: ISBN 978-3-86035-135-2



Wir freuen uns
auf Ihre Anfragen:

Gilde Verlag, Postfach 27 02 09, 50509 Köln, Deutschland
E-Mail: kontakt@gilde-verlag.de Internet: www.gilde-verlag.de

Eduard Georg Dietrich, Sao Paulo (Brasilien)

geb. 14.03.1946 in München, Lehre als Werkzeugmacher, 1964 mit dem Gesellenbrief abgeschlossen. Mittlere Reife in Abendkursen, nach der Lehre Münchenkolleg zur Erlangung der Hochschulreife, 1969 Abitur. Studium der Geschichte, Germanistik, Linguistik, Sozialwissenschaften und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Schuldienst am Gymnasium. 1979 DaF-Lehrer am Goethe-Institut Prien, 1980 Dozent des Goethe-Instituts, 1982 Leiter des Videozentrums

Inland, 1984 Leiter Sprache in Bangkok, 1990-93 Fachreferent in Prien, dann LS in Barcelona und Nebentätigkeit als Lektor an der Universität Barcelona, seit 2001 Leiter Sprache des GI Sao Paulo mit Regionalauftrag für Südamerika. Mitautor der Lehrwerke „Sprachkurs Deutsch 1-6“, Autorentätigkeit für Hueber-Verlag, Projektleitung, Herausgeber und Mitautor des regionalen Lehrwerks „Viel Spaß mit Deutsch 1-3“ für Schulen in Thailand.

QUALITÄT VERSUS QUANTITÄT?

Ein Beitrag zur Sprachpolitik des Goethe-Instituts in Südamerika

Eduard Georg Dietrich (Goethe-Institut, Sao Paulo)

Das Goethe-Institut hat über die Jahre die drei Regionen Südamerikas, Brasilien, Hispano Nord und Hispano Süd, 2001 zu einer einzigen Region Südamerika zusammengefasst. Für Außenstehende auf den ersten Blick oft nicht unterscheidbar von Lateinamerika. Nach neuesten Erhebungen des GI sind in dieser Region 1,15% aller Deutschlerner weltweit angesiedelt, vergleichbar mit Australien und Neuseeland, also keine Zahl die berauscht. Die Enttäuschung, die diese Zahl hervorruft, mag auch daher rühren, dass die kulturelle Bedeutung Deutschlands für diesen Erdteil insgesamt überschätzt wird, viel stärker sind hier die Beziehungen zu Portugal und Spanien, die beide, trotz schwerer historischer Friktionen, noch als kulturelle Bezugspunkte gelten.

Die Erfahrung aus den Umfragen an den Instituten zeigt, dass die Motivation, eine Sprache zu lernen, weniger von den Sympathien für ein Land oder eine Kultur bestimmt wird, als von der Nützlichkeit der Sprache für die eigene berufliche Laufbahn. So ist die Zunahme des Deutschunterrichts für erwachsene Lerner und Studenten im interfakultativen Bereich in den letzten 6 Jahren vor allem auf die Globalisierung des Arbeitsmarktes und den damit gewachsenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten Sprachkenntnisse zu erwerben, zurückzuführen.

Demgegenüber erscheinen die ohnehin mit kleinen Budgets geführten Anstrengungen der Mittler, Deutsch attraktiver zu machen, nahezu

bedeutungslos. Allerdings unterscheiden sich der Deutsche Akademische Auslandsdienst (DAAD), die Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) und das Goethe-Institut (GI) in diesem Feld erheblich in ihrem Anstrengungen, Mitteln und Zielen. Die Arbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zielt sowohl auf die Deutschen Auslandsschulen wie auch auf die Betreuung der Beihilfesschulen und Prüfungsschulen, wobei es nicht um eine Breitenförderung zur Erhöhung der Schülerzahlen, sondern um eine qualitative Förderung geht. So gibt es keine relevanten Bemühungen, die Schülerzahlen für Deutsch als Fremdsprache an den Schulen zu erhöhen, vielmehr konzentriert sich die Arbeit der Fachberater auf die Betreuung und Förderung der Schulen, die die von der ZfA betreuten Abschlüsse durchführen.

Seit Jahren wirbt der DAAD mit großem Erfolg um die „besten Köpfe“ womit die Zahl der ausländischen Studenten in Deutschland über das gewünschte Maß hinaus gesteigert werden konnte, allerdings auch mit dem Einsatz immenser zusätzlicher Mittel des Auswärtigen Amtes (AA). Leider spielen bei der Auswahl der Stipendiaten durch den DAAD die Deutschkenntnisse eine immer geringere Rolle, zumal Studiengänge in englischer Sprache an deutschen Universitäten den Zwang, Deutsch zu lernen, reduzieren. Dass trotzdem die Zahl und die Bedeutung des interfakultativen

Deutschunterrichts an den Universitäten in der gesamten Region zunehmen, ist vor allem den zunehmend häufigeren bilateralen Verträgen zwischen südamerikanischen und deutschen Universitäten und der gegenseitigen Anerkennung von Studiengängen oder von Auslandssemestern zuzuschreiben.

Beim Goethe-Institut zeigte die bereits 1998 beginnende, fast neunjährige Sparphase, mit alljährlich neuen Sparszenarien und Einschnitten in die Personalressourcen mit gleichzeitigem Zwang zur Erhöhung der Einnahmen für die Spracharbeit recht unterschiedliche Folgen. Bei den Sprachkursen wurde der existenzielle Zwang zur Wirtschaftlichkeit immer rigoroser, mit ambivalenten Folgen: Einerseits ging es nur mehr darum, eine Kostenrechnung vorzulegen, die die Wirtschaftlichkeit nachweisen konnte, pädagogisch-didaktische Aspekte traten in den Hintergrund. Zwar trugen hohe Durchschnittsbelegungen von z.B. 22 KTN pro Klasse zur Wirtschaftlichkeit bei, vernachlässigten aber den qualitativen Aspekt. Der wirtschaftliche Zwang führte aber auch dazu, dass sich zwar die Sprachkursgebühren am Markt orientierten, aber gleichzeitig mussten sich die GI-Sprachkurse mit wesentlich niedrigeren Klassenfrequenz anderer Anbieter auseinandersetzen. Oder anders ausgedrückt, die Qualität der GI-Kurse musste, auch bei höherer Klassenfrequenz, wesentlich besser sein, als die der Konkurrenten.

Die Grundsatzentscheidung des Goethe-

Instituts, die Wirtschaftlichkeit der Sprachkursbetriebe langfristig durch eine Qualitätsoffensive und nicht durch weitere Einschränkung der notwendigen Ressourcen zu sichern, führte ab 2005 im Wesentlichen zu zwei weltweiten Projekten:

Die Umsetzung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) des Europarats und des *Qualitätsportfolios Sprachkurse und Prüfungen* des Goethe-Instituts.

Der vom Europarat in zehnjähriger Arbeit erstellte GER hat mit seiner Praxisorientierung eine absolut neue curriculare Basis für lernzielorientiertes und lernerzentriertes Vorgehen im Unterricht, wie auch für das Erstellen von Lehrmaterialien und damit grundsätzlich auch für das Erlernen von Sprachen geschaffen.

Der Versuch des Regionalinstituts, aus dem GER eine Basis für einen Lehrplan für die gesamte Region zu erstellen, scheiterte an den z.T. sehr unterschiedlichen Bedingungen und Zielen der Sprachkursbetriebe. Viel besser war und ist dafür das Instrument „Profile“ mit den darin manifestierten „Kann“-Beschreibungen, Lernzielbestimmungen und curricularen Vorgaben geeignet. Da dann auch Lehrwerke auf dem Markt erschienen, die den GER in seinen wesentlichen Aspekten auch umsetzten, konnten in der Kombination der Anwendung von „Profile“ mit den entsprechenden Lehrwerken lokal angepasste Lehrpläne erstellt werden. Sicherlich ist die Umsetzung des GER noch nicht abgeschlossen, weil der Abgleich mit den jetzt auch in den Stufen B 2 und C 1 erscheinenden Lehrwerken erfolgen muss, aber auch, weil die didaktisch-methodischen Implikationen aus dem GER und seinen Lernzielbestimmungen einen Paradigmenwechsel für Lehrverfahren und Lehrinhalte verursachen, was nicht von heute auf morgen in die Realität umgesetzt werden kann. Zur Verdeutlichung des Gesagten sei hier auf die durch den GER entfachte Diskussion um die Rolle und Funktion der Grammatik hingewiesen.

Qualitätsportfolio Sprachkurse und Prüfungen

Nachdem die Goethe-Institute in Deutschland sich schon vor Jahren der

EAQUALS-Zertifizierung unterworfen hatten, stand die Qualitätskontrolle der Sprachkursbetriebe im Ausland an, damit sich die weltweite Arbeit der Sprachkursbetriebe des GI an gemeinsamen Standards orientieren kann. Das Goethe-Institut hat sich bei der Entwicklung dieser Standards auf seine langjährige Mitgliedschaft bei EAQUALS (The European Association for Quality Language Services) gestützt und EAQUALS auch als Gutachter mit einbezogen. Gleichzeitig sind die Erfahrungen, die die Goethe-Institute in Deutschland mit der Qualitätssicherung ihrer Sprachkurse in den vergangenen Jahren gemacht haben, berücksichtigt worden.

Qualitätsmanagement ist die Voraussetzung für eine vergleichbare, konkurrenzfähige und hochwertige Arbeit. Das Qualitätsmanagementsystem für die Goethe-Institute im Ausland ist turnusmäßig auf drei Jahre angelegt und besteht aus Selbstevaluation, Audit und Umsetzung der notwendigen Maßnahmen, einschließlich deren Controlling. Oberstes Ziel für den gesamten Zeitraum ist die Erfüllung der für die Auslandsinstitute vorgegebenen Qualitätsstandards im Sprachkurs- und Prüfungsbereich bzw. die Annäherung an diese. Durch die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems hat jedes Goethe-Institut die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Position auf dem lokalen DaF-Markt zu analysieren und die notwendigen Schritte zu unternehmen, um die Position zu verbessern und langfristig die Marktführung zu halten.

Folgender Ablauf für den dreijährigen Rhythmus ist vorgesehen:

1. Jahr: Selbstevaluation und Maßnahmenplanung der Sprachkursbetriebe
2. Jahr: Zwei- bis dreitägige Audits durch jeweils zwei Inspektoren aus der Region
3. Jahr: Umsetzung der von den Auditoren empfohlenen Maßnahmen
4. Jahr: wie erstes Jahr, usw.

An der Selbstevaluation sind nahezu alle Mitarbeiter eines Instituts beteiligt, zusätzlich wird eine Umfrage bei den Kursteilnehmern durchgeführt, so dass die Erstellung eines Maßnahmenplans nicht die oberflächliche Behebung oder

gar Kaschierung von Problemen in der Institutsarbeit, sondern die Entwicklung eines langfristig sinnvollen, machbaren und effektiven Konzepts zur Qualitätssicherung an den einzelnen Goethe-Instituten (GIA) zur Folge hat.

Vor Beginn des Audits schickt das Institut ein Dossier mit allen dort geforderten Materialien zur Vorbereitung des Audits an die Auditoren. Das zwei- bis dreitägige Audit wird aus Gründen der Objektivität von zwei Auditoren durchgeführt und wird mit einem Bericht abgeschlossen, der den bereits erstellten Maßnahmenplan aus der Selbstevaluation ergänzt oder ersetzt.

Das Personal für die Audits sollte sich hauptsächlich aus Leitern der Spracharbeit rekrutieren, da diese durch ihre Tätigkeit als Auditoren gleichzeitig ein Qualitätsbewusstsein für ihre eigenen Sprachkursbetriebe entwickeln und somit eine langfristige Qualitätsentwicklung eingeleitet wird.

Folgende Bereiche werden durch ausführliche und detaillierte Frage- und Bewertungsbögen überprüft:

- Ausstattung und Erscheinungsbild
- Information und Werbung
- Kurs- und Prüfungsangebot
- Management
- Personal
- Prüfungsdurchführung
- Service
- Unterricht

Jeder einzelne dieser acht Bereiche ist untergliedert in Einzelaspekte, die mit 0, 25%, 50%, 75% oder 100% Erfüllung bewertet werden.

Alle Standards unterliegen den allgemeinen Prinzipien der Sprachkurs- und Prüfungsarbeit der Goethe-Institute: Kundenorientierung, Wirtschaftlichkeit, Vorbildlichkeit und interkulturelle Sensibilität. Gleichzeitig ist auf Landesrecht und Landesüblichkeit Rücksicht zu nehmen.

Die jeweils zutreffenden Standards werden in Gesprächen mit dem Institutsleitern, dem Sprachabteilungsleiter, dem Sprachkurssekretariat, der Verwaltung,

den Lehrkräften und, besonders wichtig und aufschlussreich, mit den unmittelbar Betroffenen, den Kursteilnehmern, besprochen.

Die Auditoren schlagen zu den einzelnen Unterpunkten der verschiedenen Standards gegebenenfalls Maßnahmen vor, die in den Bericht eingehen.

Den abschließenden Auditbericht ergänzt ein Überblick über die prozentual erreichten Standards.

Nach Eingang des vollständigen Auditberichts obliegt es den betroffenen Instituten, die im Bericht vorgeschlagenen Maßnahmen mit denen aus der Selbstevaluation abzugleichen und zeitnah umzusetzen.

Das Goethe-Institut sichert durch dieses Verfahren langfristig die Qualität und erreicht oder erhält damit für die Zukunft die Position als Marktführer in Deutsch als Fremdsprache, was mittelbar auch auf unsere Arbeit in der Bildungskoope-ration Auswirkungen zeigen wird, weil damit Innovationen an den Goethe-Institutionen umgesetzt und für die Weitergabe an die BKD-Klientel evaluiert werden kann. Englisch ist und bleibt weltweit die

Möglichkeit der Basisverständigung für die Mehrheit der Fremdsprachen sprechenden Menschen, auch in Süd- und Lateinamerika, wenn auch oft auf dem niedrigsten Verständigungsniveau. Weltweit gesehen sicher ein Beitrag zur Völkerverständigung, wenn auch angesichts der Machtverhältnisse nur ein geringer. Das Goethe-Institut hat in diesem Jahr mit dem weltweiten Projekt „Sprache und Macht“ dazu einen viel beachteten Beitrag geleistet. Weit davon entfernt mit dem Englischen in Konkurrenz treten zu wollen, erfüllt die deutsche Sprache in diesem Erdteil eine nicht hoch genug einzuschätzende Funktion. Gerade durch die Tatsache, dass Deutsch an Schulen und Universitäten nicht zum Massenfach geworden ist, sind die dafür verantwortlichen Mittlerorganisationen ZfA, DAAD und das GI in der Lage, die Qualität der Vermittlung auf einem sehr hohen, die anderen Sprachen weit über-treffendem Niveau zu halten. Dass dies dazu führt, dass sich immer mehr Lerner, die Deutsch für ihre persönliche oder berufliche Laufbahn benötigen, den Institutionen der deutschen Mittler ihr Vertrauen schenken, lässt sich an der

Zunahme der Kursteilnehmer um 15% in den vergangenen sechs Jahren allein an den Goethe-Instituten der Region Südamerika feststellen.

Auch die rapide gestiegene Zahl an bilateralen Abkommen zwischen südamerikanischen und deutschen Universitäten der unterschiedlichsten Fakultäten erfordert seit Jahren immer mehr Studenten mit qualifizierten Deutschkenntnissen. Durch die Aus- weitung und Qualitätserhöhung des interfakultativen Unterrichts an den Universitäten haben sie diese Aufgabe sowohl unter dem quantitativen wie auch qualitativen Aspekt erfolgreich gemeistert. Obwohl wir manchmal sollen, wollen und können wir unsere Sprache nicht wie einen Konsumartikel anpreisen oder vermarkten. Es geht vielmehr darum, der vorhandenen oder zu entdeckenden Nachfrage mit einem qualitativ absolut hochwertigen Angebot zu begegnen. So steigt die Attraktivität einer Ware, wie auch die eines recht delikaten Artikels wie der deutschen Sprache.

Regina Grassmann, Erlangen-Nürnberg

Autorin von Studienbriefen und Verantwortliche für die Lehrgangskonzeption in der Lehrkräftequalifizierung DaF/ DaZ, akkreditierte Ausbilderin des Bundesamtes für Migration, Lehrbeauftragte an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Referentin im Kontaktstudium Sprachdidagogik Universität Mainz. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Zweitsprache, Ausbildung von DaF/ DaZ Lehrkräften, Mehrsprachigkeit und Migration.

WAS MÜSSEN DAF/DAZ-LEHRENDE KÖNNEN?

Anforderungen des Rahmencurriculums (BAMF¹/Goethe-Institut) zur Lehrkräftequalifizierung Deutsch als Zweitsprache

Regina Graßmann (Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg)

Der vorliegende Beitrag entstand vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit als akkreditierte Ausbilderin in der DaF/ DaZ-Lehrkräftequalifizierung des Bundesamtes für Migration und Autorin für Curricula, die in verschiedenen Bundesländern auf der Grundlage des Rahmencurriculums entstanden sind. Ziel dieses Beitrags ist es, den Stellenwert von Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland anhand der integrationsfördernden Maßnahmen zu skizzieren, das Anforderungsprofil des Bundesamtes

für Migration (www.bamf.de) für DaF/ DaZ-Lehrende vorzustellen, einen Überblick über die Inhalte der DaF/ DaZ-Ausbildung zu geben und die Umsetzung der methodisch-didaktischen Schwerpunkte des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache darzustellen.

1. Einwanderungsland Deutschland - ein „mehrsprachiges“ Land?

Der Begriff „Zweitsprache“ wie er in diesem Zusammenhang verwendet wird,

meint den Erwerb der deutschen Sprache innerhalb der Zielkultur. Doch dies ist im Hinblick auf die Zielgruppe Zuwanderer nicht immer so einfach zu definieren, da ein Teil der Migranten bereits im Kontext der Ausgangskultur Deutsch als Fremdsprache gelernt oder schon eine andere Zweitsprache erworben hat.

Und überhaupt, was soll man unter einem mehrsprachigen Deutschland verstehen? Ist damit die Vielfalt der deutschen Sprache unter Berücksichtigung dialektaler und soziolektaler Varietäten in

unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die „innere Mehrsprachigkeit“ gemeint, oder soll darunter die von der Europäischen Union geforderte und geförderte „sprachübergreifende Mehrsprachigkeit“ verstanden werden? Was bedeutet überhaupt „sprachübergreifende Mehrsprachigkeit“? Genau genommen kann man in Europa vier Formen² von Mehrsprachigkeit unterscheiden:

Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip (Schweiz, Belgien), mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit (Schweiz, Luxemburg), einsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit, einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen (Dänisch, Friesisch, Sorbisch in Deutschland). Daneben ist, vor allem in den bevorzugten Einwanderungsländern der Europäischen Union, die Entwicklung der Mehrsprachigkeit in den städtischen Regionen durch Zuwanderung zu bemerken. Durch diese Form von Mehrsprachigkeit sind neue Herausforderungen für die nationalen Bildungssysteme entstanden, auf die heute, wenn auch verspätet, reagiert wird. Es ist inzwischen ein Bildungsziel, Schülerinnen und Schüler, sowie junge Erwachsene mit Migrationshintergrund³, die die Zielsprache Deutsch noch nicht hinreichend beherrschen, um am Unterricht und berufsvorbereitenden Maßnahmen teilzunehmen, in vielfältigen Projekten⁴ zu fördern. Die verschiedenen Formen von Migration führen auch zu zahlreichen kommunikativen, sprachlichen Kontaktphänomenen und fördern von den Migranten sowie von den Aufnahmegesellschaften erhebliche Anstrengungen. Angesichts der gegenwärtigen ökonomischen Lage ist der Kampf um Ausbildungs- und Arbeitsplatz außerordentlich hart. Schulische und beruflich erworbene Ausbildung ist Grundlage für die individuellen Chancen, die der einzelne Zuwanderer, ob jugendlicher oder Erwachsener auf dem deutschen Arbeitsmarkt hat. Dies bedeutet, dass Menschen verstärkt erleben, dass die Sprache, in der sie ihre elementaren und formenden Welterfahrungen gemacht haben, sich in der neuen Erfahrungswelt plötzlich als wertlos erweist, wenn es um die Teilhabe am Arbeitsmarkt geht. Der Sprachkontakt zur Aufnahmegesellschaft wird dadurch noch erschwert, dass es ihnen nicht möglich ist, über die Kommunikation am Arbeitsplatz die deutsche

Sprache zu lernen, so wie es die Lernerfahrungen der „ersten“ und der „zweiten“ Generation von Arbeitsmigranten aus den ehemaligen Anwerbeländern waren, die ihre Spracherfahrungen auf der Grundlage des Bedarfs an Arbeitskräften und im handlungspraktischen Umgang am Arbeitsplatz machten.

Ist der *ungesteuerte* Spracherwerb von Migranten also bereits geschriebene Geschichte der Einwanderung in Deutschland? Mit dem Zuwanderungsgesetz vom 01.01.2005 und dessen Erweiterung vom 01.08.07 ist die Lage gegenüber der der früheren „Gastarbeiter“ aus den sogenannten „Anwerbeländern“ heute eine ganz andere. Die *gesteuerte* Lernsituation war bisher nur für Einwanderer üblich, die sich über gute Deutschkenntnisse einen beruflichen und damit gesellschaftlichen Aufstieg versprochen, interessant. Durch das mit dem Zuwanderungsgesetz entstandene Integrationskurskonzept werden seit dem Jahr 2005 bundesweit sogenannte Integrationskurse angeboten⁵, die in 600 Stunden Sprachunterricht und 30 Stunden Orientierungskurs⁶ (10.08.06) die Vermittlung von Recht, Kultur und Geschichte als Grundangebot an Migranten bereit stellen, das zwar vor allem für Neuzuwanderer vorgesehen ist, aber auch bereits länger in Deutschland lebenden Ausländern und in begründeten Fällen auch EU-Bürgern zur Verfügung steht. Das Interesse der Migranten an den Integrationskursen ist groß⁷, dennoch ist die Teilnahme an einem Integrationskurs nicht nur ein Angebot, sondern beruht bei besonderem Integrationsbedarf auf der Verpflichtung durch die Ausländerbehörden. Ziel des Integrationskurses, bestehend aus den Eckpfeilern Sprachkurs und Orientierungskurs, ist, „Integration im Sinne von Teilhabe an relevanten Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft zu fördern“ und „die Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung und den politischen



unterstützen⁸.

In den Sprachkursen für Zuwanderer befinden sich Menschen mit sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen und Sprachkenntnissen. Darüber hinaus ist ein Teil der Teilnehmer aufgrund mangelnder schulischer wie beruflicher Ausbildung, fortgeschrittenen Lebensalters oder der gesundheitlichen Voraussetzungen ohne wirkliche berufliche Zukunftsperspektive auf dem deutschen Arbeitsmarkt und in bezug auf die Lernleistung erheblich eingeschränkt. Der Wunsch der Zuwanderer nach sprachlicher Integration liegt nicht zuletzt in der Erkenntnis begründet, dass die sprachliche Teilhabe Voraussetzung für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und Wohlstand in der Aufnahmegesellschaft bedeutet oder sie eine berufliche Aus- und Weiterbildung realisieren wollen, welche ihnen in ihren Heimatländern oftmals nicht ermöglicht werden konnte, die ihnen diesen Weg eröffnet. Dennoch lebt ein guter Teil der Migranten und deren Kinder im unmittelbaren sozialen Umfeld, d.h. Wohnumgebung und Familie, und verfügt über keine, oder wenige, Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern, was den Erwerb der deutschen Sprache und die damit verbundene Integration in die Aufnahmegesellschaft nicht unbedingt erleichtert.⁹

Die Zusammensetzung der Teilnehmer in Integrationskursen weist sich durch eine hohe Heterogenität der Herkunftsländer und Ausgangssprachen, sowie individuelle Lern- und Bildungsvoraussetzungen aus, welche im Integrationskurskonzept durch eine Reihe von Kriterien bestimmt wird:¹⁰ Die Erst- oder Herkunftssprache wird als legitimer und zentraler Bestandteil der Identität der

Zuwanderer und als eine wichtige Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch angesehen. Viele Zuwanderer verfügen längst über eine mehrsprachige Identität und einen Sprachenreichtum. Ein Unterricht, der diese vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten anerkennt und nutzt, wird erfolgreich sein (vgl. Krumm 2004: 261).

Diese ganz unterschiedlichen Lebenswelten der Zuwanderer verlangen auch eine intensive Förderung und Anerkennung von Teilkompetenzen, wie sie in der europäischen Mehrsprachigkeitsdiskussion angedacht ist, Schwerpunktbildungen mündlich-schriftlich, rezeptiv-produktiv sind die Regel (Krumm 2004: 266-267).

2. Anforderungen an die DaF/DaZ-Qualifizierenden

Die Lehrgänge richten sich an Lehrkräfte in Integrationskursen, die eine Zusatzqualifizierung DaF/DaZ nachweisen müssen. Das Rahmencurriculum zur Zusatzqualifizierung von Lehrkräften Deutsch als Zweitsprache BAMF/Goethe-Institut sieht zwei Lehrgangstypen vor: die unverkürzte (120 Stunden) und die verkürzte Form (70 Stunden). Die Zugangsvoraussetzungen zur Qualifizierung sind über „Zulassungskriterien für die Zusatzqualifikation von Lehrkräften in Integrationskursen geregelt¹¹. Zielsetzung und Inhalte entsprechen den Anforderungen der „Konzeption für die Basisqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (2004), die das Goethe-Institut im Auftrag des BAMF entwickelt hat. Der Deutschunterricht, den die Lehrkräfte planen und durchführen sollen, zielt auf Kommunikationsfähigkeit ab und orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der Zugewanderten. Der Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen wird dabei als wesentliche Grundlage der Integration gesehen. Das Rahmen-Curriculum der Zusatzqualifikation besteht aus einer bestimmten Anzahl an Bausteinen, deren Ziele und Inhalte für die Qualifizierung vorgeschrieben sind, und sogenannten „Wahlmodulen“, die je nach Bedarf der Zielgruppe angeboten werden. Während die obligatorischen Bausteine die methodisch-didaktische Kernkompetenz für den DaF/DaZ-Unterricht entwickeln sollen, werden über die fakultativen Einheiten weitere Themen-

bereiche einbezogen, die für den DaF/DaZ-Unterricht allgemein relevant sind (Konfliktmanagement, Neue Medien) oder die für den Unterricht mit bestimmten Adressatengruppen qualifizieren sollen (Alphabetisierung, DaZ-Unterricht mit Jugendlichen, Berufsorientierter DaZ-Unterricht). Die auf der Grundlage dieses Rahmen-Curriculums entwickelten Lehrgänge setzen die curricularen Vorgaben in ein methodisch-didaktisches Konzept um, das den Erwerb von Lehrkompetenz als subjektive Konstruktion von Handlungswissen versteht. Die DaF/DaZ-Lehrkräfte werden Schritt für Schritt an qualifiziertes Unterrichten herangeführt und erarbeiten sich ihr Wissen dabei selbst. Dabei verbinden sie die theoretische Reflexion in den einzelnen Seminarabschnitten mit dem praktischen Unterricht, Selbststudium, Erfahrungsaustausch mit den Kollegen (Hospitation). Allen Bausteinen der Ausbildung liegt ein handlungstheoretisch-konstruktivistisches Modell des Lehrens zu Grunde. Die Aufgabe des Lehrenden in der Schulung liegt darin, die Lerngruppe von einem definierten Ausgangszustand zu bestimmten Zielen zu führen und unter Berücksichtigung des vorgegebenen Lehrplans, der Materialien und den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe geeignete, erwachsenengerechte Lernanordnungen auszuwählen und diese unterrichtspraktisch umzusetzen. Nur so können die DaF/DaZ-Lehrkräfte verstehen, dass man Sprachkenntnisse nicht nach einem festen prozessunabhängigen Schema vermitteln kann, sondern es die Aufgabe des Unterrichtenden ist, flexibel zu sein und kreative Lernanordnungen unterrichtspraktisch umzusetzen.

Die Ausbildung durchläuft ungefähr sechs Monate (unverkürzter Lehrgang) oder vier Monate (verkürzter Lehrgang). Nach erfolgreichem Abschluss des Lehrgangs erhalten die Lehrkräfte am Ende ein Zertifikat, das zeitlich uneingeschränkte Gültigkeit besitzt.

3. Methodisch-didaktische Schwerpunkte: *Binnendifferenzierung, Handlungsorientierung und Interkulturelles Lernen*

Ein für Integrationskurse signifikantes Merkmal ist ihre ausgeprägte Heterogenität. Vor der Einführung der Integrationskurse gab es unterschiedliche, vom

Bund geförderte Maßnahmen für verschiedene Zielgruppen (Spätaussiedler, Asylberechtigte, Kontingentflüchtlinge und Arbeitnehmer aus den ehemaligen Anwerbeländern). Die bis dahin getrennt voneinander lernenden Zielgruppen wurden in der Integrationskursverordnung 2005 zusammengefasst. Die Lernenden unterscheiden sich u.a. nach folgenden Aspekten:

- Schulische Vorkenntnisse und Lernerfahrungen,
- Unterschiede in den Lernzielen und -absichten,
- Unterschiedliche Lebensbedingungen, Armut oder Wohlstand gewohnt,
- Unterschiedliche berufliche Qualifikation bzw. berufliche Situation, z.B. arbeitslos,
- Unterschiede im Lernverhalten, in den kulturellen Lehr- und Lernstilen,
- Unterschiede in Geschlecht, Lebensalter, Geschlechterrollen und Familienformen,
- Unterschiede in den Ausgangssprachen.

Die Umsetzung der Binnendifferenzierung ist eines der pädagogisch-didaktischen Kernziele in der Lehrkräftequalifikation. Unter Binnendifferenzierung versteht man in diesem Zusammenhang alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigen und den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich gestalten. Dazu gehören

- die Differenzierung der Aufgabenstellung,
- die Differenzierung nach Sozialformen,
- kooperative Binnendifferenzierung.

Letztere ist von elementarer Bedeutung, da sie Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und soziale Sensibilität trainiert, ein schnelles Gefühl für Zusammengehörigkeit und Bereitschaft einander zu unterstützen entwickelt.

Das zweite pädagogisch-didaktische Lernziel der Ausbildung ist die Umsetzung des *handlungsorientierten* in

Ansatzes in den Aufgabenstellungen im Unterricht. Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit und kulturelle Partizipation soll in Aufgabenstellungen ausgebildet werden, die eine Fragestellung oder eine Problemlage zum Gegenstand haben, die im Lebensalltag, d.h. in der Gesellschaft des Zielsprachenlandes als relevant betrachtet wird und deren Bearbeitung von den Lernenden sowohl die Aktivierung von Weltwissen, Schemata und Konzepten als auch die intensive Auseinandersetzung mit dem bereitgestellten Text-, Medien- und Materialarrangement erfordert¹². Die Lehrenden lernen, entsprechende Lernziele und Lerninhalte zu formulieren, eigene Unterrichtsmaterialien anhand authentischer Texte aus dem deutschen Lebensalltag zu erstellen, diese lehrwerksbegleitend einzusetzen sowie Mini-Projekte zu planen und durchzuführen. Die Aufgabenstellungen sollen Fertigkeiten kombinieren und an entsprechenden Szenarien aus dem Alltag ausgerichtet sein.

Im Hinblick auf berufsvorbereitende bzw. weiterbildende Maßnahmen hat die Teilkompetenz „Schreiben“ im Lebensalltag von Zuwanderern unterschiedliche Gewichtung. Die Lehrenden erkennen, dass Struktur und Systematik des Zweitspracherwerbs auf pragmatischen Prinzipien beruhen und sich nicht immer adäquat mit den Konzepten und Begriffen der traditionellen Grammatik beschreiben lassen. Grammatik entwickelt sich beim Zweitspracherwerb nach Bedarf fast von alleine und wird ständig durch den Lernenden selbst überprüft und den subjektiven Lernzielen entsprechend erweitert. *Lernszenarien* haben die Aufgabe, die im Lebensalltag von Zuwanderern erforderlichen sprachlichen, kulturellen und strategischen Kompetenzen mit dem Sprachwachstum in der Zweitsprache Deutsch zu verknüpfen. Gezielte Aufgabenstellung kann eine alltägliche Lernumgebung simulieren, in der verschiedene, an den jeweiligen kommunikativen Zielen orientierte Szenarien ablaufen können. Das sprachliche Handeln der Lerner ist ein ganzheitliches, das zum natürlichen Sprachwachstum führt.

Das dritte pädagogisch-didaktische Lernziel ist der *Aufbau kultureller Kompetenz*. Die Beschäftigung mit

fremden Kulturen ist fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, in Form von Wortschatzvermittlung, Dekodierens von Textinhalten, Erfassens von Perspektiven in literarischen Texten und beim Erwerb von Faktenwissen in der Landeskunde. Jedoch erfordern die europäischen Einwanderungsgesellschaften vielfältige kulturelle Kompetenzen. Moderne Gesellschaften sind durch Differenzierung und dynamische Prozesse gekennzeichnet, sie setzen sich aus Menschen zusammen, die Mitglieder unterschiedlichster Gruppen sind, verschiedene Identitäten haben und in der Begegnung mit dem „Fremden“, Erstaunlichen, Verunsichernden und Neuen zurecht kommen müssen. Was bedeutet dies für den DaF/DaZ-Unterricht? Der Unterricht soll ein Raum für Begegnung und Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft schaffen. Er soll den Lernenden ein Verständnis dafür vermitteln, dass andere Kulturen - wie die eigene - alles andere als homogene, alles umfassende Einheiten sind und dass es Risse, Ungleichheiten, Meinungsverschiedenheiten genauso wie Verständigung und Stabilität gibt. Der interkulturelle Lernansatz in der Lehrkräftequalifikation zielt darauf, gewohnte Sichtweisen in Frage zu stellen und neue Lernchancen für alle zu entdecken. Äußerungen und Handlungen von Personen mit einem anderen Sozialisationshintergrund als dem eigenen können Missverständnisse bewirken und die Verständigung in Frage stellen, wenn diese anderen Gewohnheiten und Sichtweisen als solche nicht wahrgenommen werden.

Zusammenfassung

Es sieht derzeit ganz danach aus, dass in Deutschland ein Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung insgesamt bevorsteht. Die Herkunft eines Deutschlehrers soll nicht mehr als wichtigstes Qualitätsmerkmal gesehen werden. Die vielen Orten noch aufrecht erhaltene Annahme, dass nur der Muttersprachler guten Deutschunterricht geben kann, ist nicht mehr uneingeschränkt gültig. Die Politik plant nun einen radikalen Wechsel und fordert laut Integrationsplan „Migrantenlehrer“, Pädagogen, die die Muttersprache der Schüler oder Einwanderer in den Integrationskursen sprechen oder ihre Kultur kennen. Man geht davon aus, dass bisher nur annähernd ein Prozent der Lehrer hierzulande ausländische Wurzeln hat. Nur für den „muttersprachlichen Unterricht“ wurden bisher türki-

sche, griechische oder italienische Lehrer eingestellt. Doch ein Großteil der Schüler in städtischen Regionen stammt aus ausländischen Familien. Und dies bedeutet für den Lehrer weit mehr als nur zu unterrichten. Nun, dieser pädagogische Wandel steht bisher nur auf dem Papier und es wird sicher noch einige Zeit dauern, um mehr Migrantenlehrer in den Schuldienst aufzunehmen. Erschwerend kommt hinzu, dass aufsteigende Migranten lieber Arzt oder Anwalt und nicht gerade Lehrer werden wollen, deren Image nicht besonders hoch ist. Auch in der Ausbildung sollen Pädagogen - mit und ohne Migrationshintergrund - verstärkt in *Deutsch als Zweitsprache* und *Interkultureller Pädagogik* ausgebildet werden, um Schüler mit Sprachproblemen entsprechend fördern zu können. Doch es mangelt noch an einem flächendeckenden fachdidaktischen Angebot, d.h. ausreichend Studienseminaren, in denen angehende Lehrer dieses Fachwissen erwerben können.

So gesehen füllt die Lehrkräftequalifikation für Deutsch als Zweitsprache des BAMF/Goethe-Instituts eine Lücke im Ausbildungsangebot. Nach fast 12 Monaten Tätigkeit als Ausbilderin kann ich sagen, dass in den Lehrgängen Deutschlehrkräfte mit oft jahrelanger Berufserfahrung, Germanisten - mit und ohne Promotion - fachdidaktisches, pädagogisches und kulturelles Handwerkszeug für den DaF/DaZ Unterricht erworben haben und nun befähigt sind, modernen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zu halten, der die Heterogenität der Lerngruppe nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern auch als Ressource für den Erwerb sozialer und kultureller Kompetenzen zu nutzen weiß. Die Lehrenden mit Migrationshintergrund, die selbst einmal *Deutsch als Fremdsprache* oder *Zweitsprache* gelernt haben, stellen inzwischen ein Drittel der Teilnehmer. Offen gestanden, diese Arbeit ist eine Herausforderung, denn in den Seminaren müssen der gesellschaftspolitische Diskurs gepflegt, die unterschiedlichen kulturellen Lehr- und Lernstile diskutiert und Wertvorstellungen ausgetauscht werden. Und... für manchen Lehrenden muttersprachlich deutscher Herkunft bedeutet es noch immer Überwindung anzuerkennen, dass die Kollegen mit Migrationshintergrund über ein Spektrum sprachlicher und

kultureller Kompetenzen verfügen, die eben nicht auf die Herkunft zurückzuführen sind, sondern die diese als Einwanderer im deutschen Lebensalltag erworben haben.

1. BAMF: Bundesamt für Migration/ Nürnberg; Homepage: <http://www.bamf.de>
2. Kniffka, Gabriele/ Siebert Ott, Gesa (2007). Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen. Paderborn, München, Wien, Zürich, Schönigh : UTB S. 14f
3. Siehe: Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs (2007), unter: www.bamf.de
4. Siehe: Projekt „Südstadt kids“; unter: <http://www.bz.nuernberg.de/lermederegion/>
5. Siehe: Reform des Zuwanderungsgesetzes. Unter: <http://www.integration-in-deutschland.de>
6. Siehe: Konzept Lernziele & Lerninhalte des Orientierungskurses. Unter: www.bamf.de
7. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2006): Blickpunkt Integration/01 www.bamf.de/cln_043/nn_566316/DE/Service/Newsletter/newsletter-node.html_nnn=true
8. Griesbeck, Michael (2006). Integration auf der Grundlage des Zuwanderungsgesetzes. In: Bendel, P./ Hildebrandt, M. (Hrsg.). Integration von Muslimen, Band 1: Zentralinstitut für Regionalforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. München: allitera Verlag, S. 85
9. Kohlmeier, Manfred/ Schimany, Peter/ BAMF (Hrsg.) (2005). Der Einfluss von Zuwanderung auf die deutsche Gesellschaft. Deutscher Beitrag zur Pilotforschungsstudie „The Impact of Immigration on Europe's Societies“ im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks. S. 77-78
10. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005). Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs.

Unter: www.bamf.de
11. Unter: www.bamf.de
12. Hallet, Wolfgang (2006). Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch K.-R. et.al. (Hrsg.). Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2006, S. 79-80

Josef Bornhorst, Buenos Aires (Argentinien)

Nach dem Studium der Germanistik, Philosophie und Kunstgeschichte an den Universitäten München und Tübingen verschiedene Tätigkeiten am Gymnasium und beim Rundfunk in Deutschland. 1973 Eintritt in das Goethe-Institut als Sprachlehrer für Deutsch als Fremdsprache in heterogenen Gruppen in Deutschland. Danach verschiedene Aufgaben in der

Sprach- und Programmarbeit des Goethe-Instituts in Belo Horizonte (Brasilien), in La Paz (Bolivien), Mexiko-Stadt (Mexiko) und Karachi (Pakistan) sowie verschiedene Referententätigkeiten in der Zentrale. Zur Zeit Leiter der Spracharbeit am Goethe-Institut Buenos Aires (Argentinien).

ALS GOTT DIE WELT ERSCHUF, GAB ER DEN AFRIKANERN DIE ZEIT UND DEN EUROPÄERN DIE UHR

Zur interkulturellen Dimension des DaF-Unterrichts¹.

Josef Bornhorst (Goethe-Institut, Buenos Aires)

Mit diesem Beitrag möchte ich sensibilisieren für die kommunikativen Aspekte, Werte und Normen, die bereits existieren, noch bevor wir überhaupt angefangen haben, Sprache zu vermitteln und zu sprechen. Ich möchte meine Ausführungen auf diesen einen Aspekt konzentrieren, obwohl ich anfangs geplant hatte, auch den Bereich der nonverbalen Kommunikation, also Gesten, Mimik, Distanzverhalten usw. dazu heranzuziehen.

Auch dieser Bereich, der vor der Sprachvermittlung liegt, hat einen großen Einfluss auf die Kommunikation, auf die wir unsere Kursteilnehmer vorbereiten wollen und ist in den verschiedenen Kulturkreisen höchst unterschiedlich belegt. An den unterschiedlichen Bedeutungen von Gesten, der unterschiedlichen Verwendung von Körperkontakt und Bewegungen sowie der unterschiedlichen Bedeutung von Farben in verschiedenen Kulturen lässt sich die grundlegende Bedeutung dieser Dimension für die Kommunikation zeigen.

Zum Zeitverständnis von Kulturen - Was ist „Zeit“?

Eins, zwei, drei! Im Sauschritt / Lläuft die Zeit; wir laufen mit².

Ich stütze die folgenden Ausführungen



hauptsächlich auf die Studie von Robert Levine, der seine Untersuchung darüber, wie verschiedene Kulturen mit der Zeit umgehen, „[e]ine Landkarte der Zeit“ genannt hat³.

Zeit ist zweifellos wichtig für die Kommunikation. Ein unterschiedliches Verständnis von Zeit, Pünktlichkeit usw. kann zu ernsthaften Kommunikationsproblemen führen. Und unser Zeitverständnis, das vom häufigen Blick auf die (sekundengenaue) Armbanduhr geprägt ist, ist beileibe keine Selbstverständlichkeit.

Verschiedene Konzepte von Zeit - ein Beispiel

„Zeit“ lässt sich nicht mit einer einfachen, linearen Definition fassen. Es existieren zahlreiche Zeitkonzepte, sowohl auf der Mikroebene des Indivi-

duums als auch auf der Makroebene von Gesellschaften. Diesen Sachverhalt möchte ich Ihnen an einem Beispiel verdeutlichen:

Stellt man die Frage nach dem Zeitbedarf einer bestimmten Tätigkeit, fragt man beispielsweise, wie lange dieser Vortrag dauert, sind ganz unterschiedliche Antworten denkbar:

- a) Richtet man die Frage an mich, so lautet die Antwort, dass die vorgegebene Zeit 90 Minuten beträgt. Die Minute, die Stunde, das sind konstante Zeiteinheiten. Zeit aber nur als Uhrzeit zu betrachten wird ihrer Komplexität aber nicht gerecht.
- b) Eine andere Möglichkeit wäre, dass der Vortrag selbst die Zeit vorgeben würde; je nach Bedeutung und Umfang des Themas, nach meiner Erzählweise oder nach Ihrem Diskussionsbedarf könnte das Referat dann schon nach einer halben Stunde fertig sein oder aber erst nach drei Stunden. Zeit als Ereigniszeit ist flexibel.
- c) Schließlich muss man davon ausgehen, dass der Vortrag für jede anwesende Person als unterschiedlich lang empfunden wird. Ein Zuhörer, der das Referat langweilig findet mag denken: „Das dauert ja eine Ewigkeit!“, während für andere, die sich für das Thema interessieren, die Zeit relativ schnell vergeht.

Insgesamt lassen sich an dem aufgeführten Beispiel drei verschiedene Vorstellungen von „Zeit“ erkennen: Die Uhrzeit, die Ereigniszeit und die individuelle Zeit. Diese drei grundlegenden Konzepte möchte ich noch ein wenig näher beschreiben. Daran anknüpfend werden einzelne Kulturen anhand der in ihnen vorherrschenden Zeitkonzepte verglichen.

1. Die Uhrzeit

Uhren ermöglichen es, die Zeit in objektiv gleich lange Einheiten zu unterteilen und zu messen. Damit ist eine Uhr lediglich ein Hilfsmittel, um den Anfang und das Ende von Aktivitäten bzw. Ereignissen zu beschreiben und zu dokumentieren, aber ihre Bedeutung ist bei weitem größer. Die Einführung der Uhrzeit stellt eine Revolutionierung des täglichen Lebens und der Lebensauffassung dar: Mit ihrer Hilfe können das Tempo einer Tätigkeit reguliert werden,

und Zeitpunkte vorgegeben werden, wann eine bestimmte Tätigkeit stattfinden hat. Mit der Uhrzeit kann man Ereignisse dokumentieren, Zeitpläne erstellen und vorgeben und damit das Lebenstempo beeinflussen. Die Uhrzeit fordert eine kompromisslose Regelmäßigkeit im Ablauf der Ereignisse.

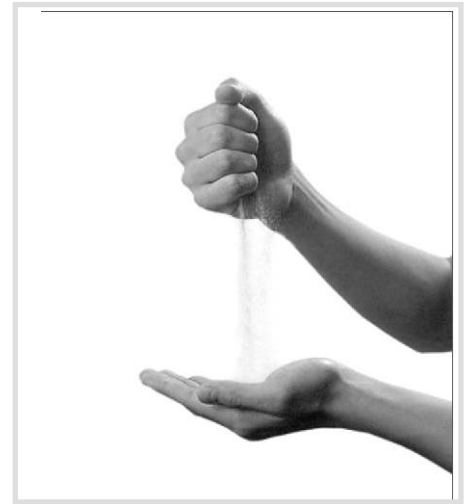
Welche Auswirkungen die Zeitmessung auf das menschliche Leben, also auf ihre kulturelle Entwicklung hatte, lässt sich anhand einer historischen Betrachtung erläutern. Die Beschränkung auf die europäische Geschichte erfolgt aus der Einsicht, dass nur die Sicht auf das Eigene in die Lage versetzen kann, andere, unbekannte und fremde Perspektiven zu erkennen.

Exkurs: Kurze Geschichte der Zeitmessgeräte

Die Sonnenuhr, die vor etwa 5.500 Jahren bei den Sumerern auftaucht, und die in der Antike gebräuchlichen Wasseruhren ermöglichten zwar eine Zeitmessung, aber man erhielt mit ihrer Hilfe nur sehr ungenaue Anhaltspunkte.

Die Menschen waren bis ins frühe Mittelalter auf Gedeih und Verderb den Launen der Natur ausgeliefert. Sie lebten nach sich wiederholenden und aufgabenorientierten Zeitmaßen. Man verrichtete sein „Tagwerk“ und bestellte den „Morgen“ Land. ⁴Die Arbeit in dieser Epoche ist aufgabenorientiert, der Rhythmus von Ereignissen ist abhängig von den Erfordernissen der Umwelt. Die Jahreszeiten und das Wetter bestimmen, wann es Zeit zum Pflanzen, Ernten oder Nichtstun ist. Uhren regelten vorwiegend die Gebetszeiten. Aus dieser Zeit stammt auch die Bildung des Wortes „clock“ im Englischen, nach der Glocke eben.

Diese Aufgabenorientierung ist auch heute noch für agrarisch geprägte Kulturen typisch. Verabredungen finden üblicherweise bei Morgengrauen statt. Im späten Mittelalter wurden die Kaufleute die sozialen Träger einer neuen „Zeitkultur“: Ein waches Bewusstsein von der Bedeutung der Zeit, präzise zeitliche Gliederung und „Tempo“ kennzeichneten ihre Vorstellung von Zeit. Um 1300 findet diese Entwicklung eine technische Entsprechung: die Räderuhr wird erfunden. Die neue Zeit beginnt mit ihrer Messung, durch die Einführung mechanischer Uhren und der Uhr-Zeit. Kauf-



leute reisten zu Wasser und zu Land und bauten ein Handelsnetz auf, sie berechneten die Dauer von Handwerksarbeit und verliehen Geld gegen Zinsen. Das vergrößerte den Geldumlauf und erforderte eine genauere Zeitmessung als die bisher übliche: Der Händler entdeckte den Preis der Zeit.

Gleichzeitig werden Räderuhren auf Glockentürmen zu Prestigeobjekten der Städte. Die Größe der Uhrglocke sowie eine möglichst prächtige Anzeige und weithin vernehmbare Verkündung der Stunden sind anfangs wichtiger als die genaue Zeitangabe.

Damit sind wir an dem Punkt angekommen, wo die Europäer endgültig die Uhr hatten, nachdem sie vorher auch die Zeit hatten.

Ende des 16. Jahrhunderts gelingt Galileo Galilei durch die Entdeckung der Pendeleigenschaften der große Durchbruch bei den Zeitmessgeräten. Die Pendeluhr weist nur noch Ungenauigkeiten von zehn Sekunden am Tag auf. Um 1850 finden Armbanduhren breitere Verwendung, damit rücken die Uhren immer näher an die Menschen heran: Die Entwicklung verläuft von den öffentlichen Uhren des Mittelalters über die Küchenuhren im Haus, über die Stechuhren in den Fabriken, über die Taschen- und Armbanduhren, die sich „hautnah“ immer im Blickfeld des Trägers befinden, bis hin zur Atomuhr und deren unbestechlich genauer Angabe der Zeit.

Fazit: Erst seit etwa 300 Jahren besteht die Möglichkeit, die Zeit in kurzen Abschnitten zu messen. Pünktlichkeit nach den heutigen Maßstäben war bis zu Beginn des 17. Jahrhunderts daher nicht bekannt.

Die Bedeutung der Uhrzeit für die Entwicklung von Gesellschaften

Mit der Einführung von Uhren und deren zunehmender Verbreitung wurden die Menschen unabhängig von unzuverlässigen Zeitmessungen; genaue Zeitanlagen für Treffen waren jetzt möglich. Mit den aufkommenden Verkehrsverbindungen entstand die Notwendigkeit, die noch unterschiedlichen „Zeiten“ zu synchronisieren: Den Eisenbahngesellschaften fiel die rühmliche Aufgabe zu, koordinierte Zeitstandards zu fordern und durchzusetzen, denn sie wollten effiziente Fahrpläne erstellen.⁵ In den USA, wo es um 1870 über 70 verschiedene regionale Eisenbahnzeiten gab, begann man, eine „standard time“ einzurichten, um die Eisenbahnfahrpläne aufeinander abstimmen zu können. Auf einer Serie von Zeitkonferenzen wurde um den Bezugspunkt dieser Universalzeit gerungen, bis die internationale Meridiankonferenz 1884 den Erdball in das noch heute gültige Raster von 24 Zeitzonen einteilte. Unser Weltzeitsystem ist also gerade erst 123 Jahre alt.⁶

Im Wirtschaftsleben wird die Uhr nun konsequent eingesetzt mit dem Argument, dass die Uhrzeit strikt unparteiisch gegenüber Arbeitgebern und Beschäftigten ist. Sie wird propagiert als Lehrerin für Ordnung, Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit, um das Denken junger Menschen zu prägen. Und es ist nur eine Konsequenz dieses Denkens, wenn man nach ihr sein Leben plant und versucht, auf diese Weise die Zukunft kontrollierbar zu machen.

Unklar ist, warum sich die Menschen in Nordamerika und in Europa entschlossen, dieses Potential mehr auszuschöpfen als andere Kulturen. Eine Erklärung für dieses Phänomen liefert für viele Forscher Max Webers Aufsatz über den Geist des Kapitalismus und die Protestantische Ethik⁷. Darin wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen der allgemeinen Rationalisierung, dem puritanischen Verhältnis zur Arbeit und dem Verständnis von Zeit als etwas, das mit fleißiger Arbeit und in Genügsamkeit verbracht werden muss. Weber führt an, dass im Calvinismus der berufliche und materielle Erfolg als der wichtigste Beweis für die Erwähltheit durch Gott gilt. Pünktlichkeit ist einer der am höchsten geschätzten Werte in der Protestantischen Ethik.

Den Höhepunkt der Standardisierungsbeziehung, die Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt, bildet der Taylorismus. In diesem System, das ein effizientes Produzieren propagiert, werden für jeden einzelnen Arbeitsschritt standardisierte Uhrzeiten vorgegeben. Für „überflüssige“ Aktivitäten, wie Reden, Gähnen, etc. ist in den restriktiven Zeitplänen kein Platz. Und konsequenterweise formulierte Benjamin Franklin die berühmte Formel „time is money“⁸.

Das Leben nach der Uhrzeit ist also nicht nur kennzeichnend für industrialisierte, westliche Gesellschaften, vor allem Nordeuropa und die USA, sondern hat auch deren Arbeits- und Lebenskultur nachhaltig geprägt.

2. Die Ereigniszeit

Primäres Merkmal der Ereigniszeit ist, dass die Aktivitäten den Zeitplan bestimmen und nicht umgekehrt. In Kulturen, die nach der Ereigniszeit leben, beginnen und enden Tätigkeiten und Ereignisse entsprechend den Vorgaben der Natur bzw. wenn die Menschen im gegenseitigen Einverständnis „das Gefühl haben“, dass die Zeit zu handeln gekommen sei. Die Ereigniszeit ist eher kennzeichnend für landwirtschaftlich geprägte Gesellschaften; geografisch gesehen ist die Ereigniszeit (zumeist natürlich in Kombination mit der Uhrzeit) in vielen Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas der Maßstab der zeitlichen Organisation des öffentlichen und privaten Lebens.

So drücken Afroamerikaner in den USA ihr Zeitempfinden in der Coloured People Time (CPT)⁹ aus. Bei diesem Zeitbegriff ist das Zuspätkommen als Norm implizit. Die Menschen, die nach der CPT leben, haben eine persönliche Kontrolle über ihre Zeit. Sie kommen und gehen mehr oder minder so, wie sie sich fühlen, sowohl im privaten als auch im beruflichen Leben. Die CPT steht so im Gegensatz zu der durchorganisierten, genau geplanten Welt der Weißen, White people time (WPT).

Ein Beispiel für eine Kultur der Ereigniszeit ist das Land Burundi¹⁰, in dem mehr als 80% der Einwohner Bauern sind. Typischerweise werden Verabredungen nicht für einen bestimmten Zeitpunkt getroffen, sondern nach dem Motto: „Wir treffen uns morgen früh, wenn die Kühe auf die Weide gehen“. Zeitabschnitte

werden nicht mit einer präzisen Uhr gemessen; sondern durch bildhafte Vergleiche bestimmt. So entspricht dann „die Zeit, die man zum Reiskochen braucht“, etwa einer Viertelstunde.

In vielen Kulturen ist es dann auch keine Verschwendung, Zeit verstreichen zu lassen, oder eine Beleidigung, wenn man zu einem verabredeten Treffen zu spät kommt. „Unpünktlichkeit“ zeigt nur, dass andere Prioritäten getroffen wurden, dass es z.B. wichtiger war, Zeit anderweitig, etwa mit Freunden oder der Familie zu verbringen. Auch in diesen Kulturen wird Zeit als wertvolles Gut erachtet, aber nicht im Sinne von „Zeit ist Geld“. Eine Verschwendung von Zeit stellt es vielmehr dar, wenn man seinen Mitmenschen nicht genügend Zeit widmet. Biologische Ereignisse werden nicht von der Uhr bestimmt, vielmehr geben die Signale des Körpers vor, wann es Zeit ist zu essen oder schlafen zu gehen. In Uhrzeitkulturen dagegen legen kulturelle Standards diese Zeiten (Essenszeiten) fest.

Verallgemeinernd könnte man sagen, dass die Orientierung einer Kultur an der Uhrzeit vorwiegend das Ergebnis ökonomischer Orientierung ist, während die Ausrichtung einer Kultur an der Ereigniszeit aus sozialen, ökonomischen und umweltbezogenen Einflüssen resultiert.

3. Die individuelle Zeit oder die psychische Uhr

Die zeitliche Dauer von bestimmten Abläufen oder Ereignissen mit der Uhr zu messen ist eine klare, objektive Angelegenheit. Die individuelle Wahrnehmung dieser Dauer beruht jedoch auf der subjektiven Erfahrung des jeweiligen Individuums. Die individuelle Zeit ist die Geschwindigkeit, mit der man den Ablauf der Zeit wahrnimmt. Es ist von einer Vielzahl psychischer Faktoren abhängig, ob die Zeit schnell vorbeigeht („kurzweilig“) oder ob sie sich langsam dahin zieht („langweilig“).

Eine Antwort auf die Frage, wie eine Kultur mit der Zeit umgeht, erhält man, wenn man untersucht, welchen Wert sie in der Aktivität sieht, mit der sie sie ausfüllt. In den westlichen Industrienationen, v.a. in Nordeuropa und den USA, ist Aktivität per se etwas Gutes. Nichtstun signalisiert dagegen Verschwendung von Zeit und Leere. Sie kennen das Sprichwort: „Müßiggang ist

aller Laster Anfang.“ Und komplementär dazu: „Morgenstund hat Gold im Mund.“ In vielen Kulturen besteht nur ein geringer Unterschied zwischen Tätigkeit und Nichtstun; auch das schlichte Dasitzen oder Warten wird beispielsweise in Nepal und Indien als eine Tätigkeit angesehen.¹¹

Die Kultur der Zeit

Die aufgeführten Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der Zeit, sind nach aussagekräftigen Untersuchungen¹², die zweitwichtigste Ursache von Kulturschocks bei einem Auslandsaufenthalt, gleich nach dem Erlernen der Sprache. Mögliche Integrationsprobleme wie der allgemeine Lebensstandard, oder die Art des Essens wurden als nicht so dramatisch eingestuft. Der Anthropologe Edward Hall bezeichnet daher die Regeln der sozialen Zeit als „Stumme Sprache“¹³, die wie eine Sprache automatisch im Kindesalter erlernt wird.

Monochrome versus polychrone Zeitauffassung

Monochrome Zeitauffassung

Monochron bedeutet Linearität, so dass Dinge geordnet und nacheinander erledigt werden. Man stellt sich die Zeit eindimensional wie ein Band vor, das in verschiedene Segmente eingeteilt wird, in denen jeweils nur eine Sache gemacht wird. Um dies zu bewerkstelligen, muss unsere Zeit eingeteilt werden und müssen unsere Tätigkeiten eingeplant werden. Der Tag hat eine festgelegte Struktur, Aufgaben werden zumeist konsequent in der Reihenfolge ihres Auftretens abgearbeitet. Wenn die für eine Tätigkeit vorgesehene Zeit verstrichen ist, ist die Handlung einzustellen und zum nächsten Tagesordnungspunkt überzugehen. Pünktlichkeit wird wichtig. In solchen Kulturen kann man eben „Zeit sparen, verschwenden, verlieren oder gewinnen, totschlagen, stehlen usw.“ Zeit ist knapp, deshalb muss sie organisiert und kontrolliert werden.¹⁴ Es gibt nur eine Zeit und diese wird sehr genau eingehalten. Die Uhr tickt und die Zeit fließt, sie wird in einzelne, kleine Abschnitte eingeteilt, es wird geplant und organisiert. Die Zeit ist so straff organisiert, dass Unpünktlichkeit einer einzelnen Komponente beispielsweise der Eisenbahn das ganze System zum Zusammenbruch bringen kann. Bei Verabredungen toleriert man keine grö-



ßeren Verspätungen. Unpünktlichkeit gilt als unhöflich, und eine Verspätung, die eine gewisse Toleranzgrenze überschreitet, wird als Respektlosigkeit oder Beleidigung aufgefasst. Sogar zwischenmenschliche Beziehungen werden nach der Uhr organisiert und die Pünktlichkeit oft den Bedürfnissen der Interaktion übergeordnet.

In den USA und Deutschland ist Unpünktlichkeit ein Zeichen von Unverantwortlichkeit und wird oftmals sogar als Beleidigung gesehen. Dagegen liegt in Südamerika eine Verspätung von 45 Minuten noch im akzeptablen Bereich.¹⁵ Auch der Tagesplan und die Essenszeiten sind dort abhängig davon, ob gerade jemand da ist, mit dem zusammen gegessen werden kann. Mahlzeiten haben die Bedeutung eines sozialen Ereignisses. In Deutschland, den USA, der Schweiz und einigen anderen westlichen Ländern wird demgegenüber oft zu genauen Zeiten gegessen: Es gibt fest definierte Frühstücks-, Mittags- und Abendessenszeiten. Zeitbezogene soziale Regeln können sich auch innerhalb einer Kultur schnell ändern. So gilt es beispielsweise in der Deutschschweiz als höflich, ungefähr fünf Minuten vor dem verabredeten Zeitpunkt einzutreffen, in der Westschweiz jedoch ungefähr fünf Minuten nach dem verabredeten Zeitpunkt.

In den modernen westlichen Gesellschaften mit ihrem linearen Zeitverständnis findet man eine nahe liegende Kopplung mit den Begriffen „Fortschritt“ und „Wachstum“. In ihren Wertesystemen wird diesen Konzepten ebenfalls eine wichtige Rolle zugemessen. („Stillstand ist Rückgang“ und: „Wer rastet, der rostet.“)

Polychrone Zeitauffassung

Polychron bedeutet, dass Zeit zirkulär gesehen wird. Sie hat keinen Anfang und kein Ende, und viele Dinge können zur selben Zeit passieren. In östlichen Kulturen oder bei sog. „Naturvölkern“ wird die Zeit zyklisch oder vertikal, d.h. in mehreren gleichzeitig nebeneinander existierenden Zeitlinien wahrgenommen. Die Zeitplanung in solchen Kulturen ist flexibel und der Pünktlichkeit kommt deshalb eine nur untergeordnete Rolle zu. Die Menschen in Gesellschaften mit polychronem Zeitverständnis haben Zeit.

Auf einem orientalischen Markt beispielsweise gibt es keine Schlange oder Wartenummern, an die man sich als Kunde halten könnte, um zu wissen, wer als nächster bedient wird. Für Nordeuropäer oder Amerikaner erscheint eine solche Situation wie ein heilloses Durcheinander und man fühlt sich ungerecht behandelt, wenn jemand vor uns bedient wird.

Typisch ist auch, dass die Menschen dort nicht eine Sache nach der anderen, sondern gerne mehrere gleichzeitig machen. Sie lassen sich nicht von Zeitplänen kommandieren, die sie dazu veranlassen, Handlungen und Interaktionen in der Mitte abzubrechen. Sie wollen eine Beschäftigung erst dann beenden, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ein sinnvolles Teilziel erreicht haben oder dass es für sie im Augenblick nichts mehr zu tun oder zu sagen gibt. Diese Einteilung von Zeit lässt ihnen viel Spielraum für Unvorhergesehenes. Verabredungen und Pläne können in buchstäblich letzter Minute verändert oder umgeworfen werden, weil etwas anderes wichtiger, interessanter oder noch nicht abgeschlossen war. Durch ihre starke Personenorientierung verfügen sie ständig über Informationen, und nutzen jede sich bietende Gelegenheit, um Informationen zu bekommen.

Im polychronen Zeitsystem sind Menschen wichtiger als Pläne und Prozeduren. Die Familie kommt immer zuerst, dann erst Freunde und Bekannte. Da man in westlichen Kulturen glaubt, dass Frauen den menschlichen Beziehungen mehr Bedeutung beimessen als Männer, (die wiederum Prinzipien und Pläne als wichtiger erachten), kann man vermuten, dass westliche Frauen mehr Verständnis für das polychrone Zeitsystem aufbringen werden als westliche Männer.

Arabische Länder, Lateinamerika, Zentral- und Südasiens teilen diese Auffassung. Auch Polen wird eher einer polychronen Zeitauffassung zugerechnet.

Zukunftsorientierung versus Gegenwartsorientierung

Mit diesen Zeitauffassungen gehen nun auch unterschiedliche Wertvorstellungen einher.

Zukunftsorientierung ist ein zentraler Begriff in den Industrieländern, also in Kulturen mit monochromem Zeitkonzept. In Deutschland gibt es zahlreiche Versicherungen und immer wieder neue Diskussionen und Regelungen für eine abgesicherte Zukunft. Die Rentenversicherung ist ebenfalls ein kontroverses und viel beachtetes Thema in der deutschen Politik.

Eine stark ausgeprägte Zukunftsorientierung ist natürlich ein Luxus, den man sich ausschließlich in modernen Industriegesellschaften leisten kann. Und der fehlende Zukunftsbezug in Ländern der sog. Dritten Welt in unterschiedlichsten Bereichen des Lebens (z.B. Umgang mit Geld, Sex, Bildung, Delinquenz) ist nicht Folge einer fehlenden Erziehung zur Bildung einer Zukunftsperspektive, sondern die jeweilige sozioökonomische Situation legt die Ausbildung einer weiten Zukunftsperspektive überhaupt nicht nahe. In den afrikanischen Sprachen Gikuyu und Kikamba gibt es nicht einmal Verbformen, die einen Zustand beschreiben, der über zwei Jahre vom jetzigen Zeitpunkt hinausreicht.¹⁶

Eingriffe in die Natur versus Einklang mit der Natur

Eingriffe und Veränderungen in die Natur gehören in Industrieländern zur Tagesordnung. Die Natur wird dem Menschen angepasst: Flüsse werden begradigt, um Fabriken zu errichten und Wälder abgeholzt, um Wohnhäuser zu bauen. Außerdem werden immer mehr Eingriffe in Naturprozesse legalisiert, wie die künstliche Befruchtung und das Klonen von Lebewesen. In den Ländern der Dritten Welt dagegen existieren größere Landschaften mit unberührter Natur. Hoch industrialisierte Kulturen verbiegen die Natur zu ihren Gunsten und dominieren sie, während die Natur in anderen Kulturen oftmals als heilig angesehen wird und die Menschen sich ihr unterwerfen.

In Ländern wie Indien sehen die Menschen die Kräfte der Natur als übermenschlich und nicht veränderbar an, weil sie Symbol der Existenz eines Gottes ist.

Jugendlichkeitswahn versus Respekt vor dem Alter

Westliche Kulturkreise legen großen Wert auf das „Jung sein“ und auf das „Jung bleiben“. Nie war der Boom in der Antiaging-Medizin dort so groß wie heute. Immer neue Produkte kommen auf den Markt, die Zeitungen voll mit Reportagen und Tipps rund um das Jungbleiben, viele Wellness-Hotels sprießen wie Pilze aus dem Boden. Dies ist jedoch nur in hoch industrialisierten und entwickelten Ländern möglich, in denen ein entsprechendes Einkommen für solche Angebote existiert. Und sicher wird die jüngere Generation in diesen Gesellschaften auch deshalb so hoch geschätzt, weil ihr Konsumverhalten wichtige Auswirkungen auf die Wirtschaft hat. Das ist leicht zu erkennen, wenn man die Werbung auf den Jugendlichkeitsaspekt hin untersucht.

Aber auch zwischen den einzelnen Industrieländern muss unterschieden werden. In Japan, aber auch in weniger industrialisierten Kulturen, verschafft gerade das Alter Respekt und signalisiert Weisheit. In vielen Entwicklungsländern ist die Lebenserwartung viel geringer. Wo dort graue Haare zum Aufschauen führen, wird in Deutschland dieser Prozess eher zu verbergen gesucht. Auch in Amerika fragt man ab einem gewissen Punkt nicht mehr nach dem Alter. Die älteren Japaner sind stolz auf ihr Alter und erwarten Gratulationen. Der traditionelle Respekt gegenüber Älteren ist in Deutschland allenfalls noch in der Politik beobachtbar.

Verhalten in interkulturellen Situationen

Unsere Lehrbücher behandeln natürlich die Redemittel, die geeignet sind, Verabredungen zu treffen, die Sprechintentionen, sich bei Unpünktlichkeit zu entschuldigen. Aber über die Hintergründe, also über unterschiedliche Zeitkonzepte sowie über Hinweise, wie man sich in interkulturellen Situationen verhalten könnte, erfahren wir, und noch viel weniger unsere Kursteilnehmer, nichts. In dieser Hinsicht ist der Produzent eines

beliebten Erfrischungsgetränks uns und unseren Lehrwerken um einiges voraus. Die Firma, die weltweit die gleichen Produkte verkauft, weltweit denselben Namen, dasselbe Design benutzt und weltweit die gleichen Werbekampagnen durchführt, ist mit ihrem Getränk unangefochtener Marktführer. Auf der Website ist zu lesen:

Nach „o.k.“ ist Coca-Cola weltweit der am besten verstandene Begriff. Der Wert der Marke Coca-Cola wird auf fast 70 Milliarden Dollar geschätzt. [...] In über 200 Ländern löschen die Menschen täglich mehr als eine Milliarde Mal ihren Durst mit Produkten aus dem Hause Coca-Cola. Insgesamt sind das jährlich rund 110 Milliarden Liter.

Coca Cola hat für seine Mitarbeiter allgemeine Richtlinien entworfen, was besonders beim Aufeinandertreffen von Kulturen beachtet werden sollte. Diese möchte ich Ihnen zum Schluss präsentieren:

Die acht Coca Cola Richtlinien zu interkulturellem Verhalten

1. Der erste Punkt warnt davor, Menschen nach Vorurteilen und Klischees zu bewerten.
2. Der zweite Punkt weist darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Herkunft nicht unbedingt etwas mit der Kultur zu tun haben müssen. Manche Unterschiede sind nichts als individuelle Differenzen, die auf die Persönlichkeit, den Karrierestatus oder andere Umstände zurückzuführen sind.
3. Man soll nicht annehmen, dass das, was in einer Kultur funktioniert, auch auf die nächste übertragbar ist.
4. Im vierten Punkt rät die Firma, zuerst zu versuchen, die eigene Kultur zu verstehen, damit Fehler beim Studieren der fremden Gesellschaften vermieden werden.
5. Eng damit verbunden ist der fünfte Punkt, der besagt, dass Kenntnis der kulturellen Vielfalt des eigenen Landes eine wichtige Stütze für die Wahrnehmung solcher Unterschiede in anderen Kulturen ist.
6. Der sechste Punkt bezieht sich auf eine Skala, die eine Reichweite zwischen zwei Extremen darstellt. Wenn nur die Endpunkte betrachtet werden, so die Verfasser, weise dies auf stereotypisches Denken hin, was vermieden werden sollte.

7. Im siebten Punkt wird vorgeschlagen, möglichst viel über konkrete Situationen zu lernen, in denen die Begegnung mit anderen Kulturen stattfindet. Daraus lerne man am meisten.
8. Als letztes wird darauf hingewiesen, dass die gleichen Worte verschiedene Bedeutungen und Assoziationen in unterschiedlichen Ländern / Kulturen haben können.

Schluss: Der Löwe - oder: Die Mücke und die Henne.

Zum guten Schluss möchte ich Ihnen eine ganz kurze Geschichte aus vier Sätzen erzählen, die von der interkulturellen Kommunikation handelt.

Als die Mücke zum ersten Mal den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne: „Der summt aber komisch!“, „Summen ist gut“, fand die Henne. „Sondern?“ fragte die Mücke. „Er gackert“, antwortete die Henne, „aber das tut er sehr komisch.“

Die Frage, die offen bleibt ist, in welcher Sprache sich Henne und Mücke unterhalten.

1. Stark gekürzte Version eines präsentationsgestützten Vortrags von 90 Min.
2. Busch, Wilhelm (1877). Aus: Julchen, <http://gutenberg.spiegel.de/wbusch/knopp/knopp331.htm> (12.07.06)
3. Levine, Robert (1998). Eine Landkarte der Zeit - Wie Kulturen mit Zeit umgehen, aus dem Amerikanischen von Broermann, Christa und Schuler, Karin, München: Piper
4. Zeitung des Deutschen Uhrenmuseums <http://www.deutsches-uhrenmuseum.de/> (25.04.06)
5. Levine (1997: 101ff.)
6. Schnabel, Ulrich. Zeit Vom Urknall zum Glockenschlag. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 3/1998
7. Weber, Max (1904-1905). Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus, Tübingen
8. Weber, a.a.O. S. 48
9. vgl. Levine, a.a.O. S. 128
10. vgl. Levine, a.a.O. S. 129ff.
11. vgl. Levine, a.a.O. S. 76f.
12. vgl. Levine, a.a.O. S. 33
13. Reed Hall, Mildred und Hall, T. Edward (1990). Understanding Cultural Differences, Intercultural Press, Inc., zit. nach Levine, a.a.O. S. 21
14. Mockler, Robert. J. und Dolgite, Dorothy. G. (1997), Multinational Cross-Cultural Management - An Integrative Context-specific Process", Westport, Conn. [u.a.]: Quorum Books, S. 77
15. Ferraro, Gary. P. (1998). The culture dimension of international business (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, S. 98
16. Ferraro, G. P., a.a.O. S. 101
17. Mockler, Dolgite, a.a.O. S. 31
18. <http://www.coca-cola-gmbh.de/> (16.07.06)
19. Mockler, Dolgite, a.a.O. S. 73f

PROSODIE UND SPRACHUNTERRICHT

Heinrich Graffmann (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Heidelberg)

Heinrich Graffmann, Heidelberg und Buenos Aires

Nach seinem Studium der Germanistik und Romanistik in Marburg, Paris, Grenoble und Heidelberg folgten verschiedene Tätigkeiten im Bereich der Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung in Baden Württemberg, Frankreich, Argentinien und Brasilien. Heinrich Graffmanns Arbeitsschwerpunkte sind Didaktik für

Deutsch als Fremdsprache, Phonetik und Grammatik. Eine vollständige Auflistung seiner vielzähligen Publikationen kann seiner Homepage <http://heinrich-graffmann.de/> entnommen werden.

Was ist Prosodie?

Der Ausdruck Prosodie ist weitgehend identisch mit dem Ausdruck Intonation. Während sich die Lautphonetik ausschließlich mit den Lauten beschäftigt, behandelt die Prosodie übergeordnete Elemente: Tonhöhenverläufe, Akzente, Pausen, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit. Dabei bezieht sie individuelle Gestaltungen wie Flüstern, Schreien, Hauchen, Nasalisieren ein.

Da die Laute immer in prosodische Einheiten eingebettet sind, kann die korrekte Aussprache der Laute nur gelingen, wenn die prosodischen Einheiten korrekt gestaltet werden. Insofern ist die Lautlehre der Prosodielehre untergeordnet. In jedem Sprachkurs sollte also die Lehre vom Rhythmus, von den Sprechmelodien, den Akzenten etc. im Vordergrund stehen.

dien, den Akzenten etc. im Vordergrund stehen.

Prosodie in der Kommunikation

Im schriftlichen Text werden über die Gliederung in Abschnitte und Sätze, über die Satzzeichen, über die Stellung der Wörter im Satz, über Hervorhebungen eine Menge von Informationen geliefert, die dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Im mündlichen Text erfüllt die Prosodie diese Funktionen. Einige dieser Funktionen sollen im Folgenden mit Beispielen und Übungsmöglichkeiten erläutert werden.

Prosodie im Text

Über die betonten Wörter kann der Hörer

entnehmen, wie sich der Text entwickelt, welches die Themen sind, wovon er handelt:

Stell Dir vor! Vorige Woche habe ich mein **Handy** verloren. Ich hatte es erst wenige Tage vorher **gekauft**. Das war ein großer **Mist**. Ich habe die Nummer gleich **abgemeldet**, damit nicht **andere** auf meine Kosten telefonieren können. Leider muss ich mir nun ein Neues kaufen. Diesmal kaufe ich mir ein **Billiges**, damit ich nicht so viel **Geld** verliere, wenn ich es **verliere**.

Die dick gedruckten Wörter beinhalten den Kern der jeweiligen Aussage. Deshalb sind sie auf ihrer Akzentsilbe betont. Die Akzentsilbe ist jeweils unterstrichen. Dazu muss man natürlich wissen/lernen, auf welcher Silbe die einzelnen Wörter betont werden. Das gehört in die Wort-

bildungslehre. Die betonten Silben tragen den Satzakkzent. Diesen nennt man auch Äußerungsakzent. Der Akzent wird im einfachen Aussagesatz dadurch realisiert, dass der Sprecher zu Beginn der Akzentsilbe mit der Stimme steigt. Man spricht hier auch von einem Tonbruch nach oben. Nach der Akzentsilbe fällt dann der Ton bis zum Satzende. Wenn nun Schüler in den Texten, die sie vorlesen, die Äußerungsakzente vor dem Lesen unterstreichen, dann sind sie in der Lage, den Text so zu lesen, dass die entscheidenden Wörter vom Hörer als solche wahrgenommen werden bzw. identifiziert werden. Sie erleichtern dem Hörer das Verstehen und sie setzen sich bei der Gelegenheit selbst so mit dem Text auseinander, dass ihnen die thematische Entwicklung des Textes klar wird. Mit dieser Technik bereiten sich auch Fernseh- und Rundfunksprecher auf ihre Sendungen vor. Jeder Lehrer kann sie mit den Lehrbuchtexten anwenden und kann leicht feststellen, dass die Arbeit mit den Äußerungsakzenten zu hervorragenden Resultaten führt; nicht zuletzt beim Sprechen von Texten durch die schwächeren Schüler.

Rhythmus

Beim Sprechen gliedern wir unsere Texte in kleine Redeeinheiten. Das hängt schon damit zusammen, dass wir zwischendurch atmen müssen. Diese Redeeinheiten nennt man *rhythmische Gruppen oder Wortgruppen*.

Wenn wir langsam sprechen, sind die Wortgruppen kurz:

Meinen Onkel | habe ich | schon lange | nicht mehr | gesehen.

Jede dieser Gruppen hat einen Akzent (rhythmischer Akzent), und zwischen den Gruppen macht man eine kurze Pause.

Jede der Wortgruppen hat einen Inhalt, der sich vom Inhalt der jeweils folgenden Gruppe unterscheidet. Durch die Wortgruppen gliedern wir beim Sprechen unsere Gedanken. Deshalb ist es gerade für das Erlernen der Sprache wichtig, das Gliedern der Rede in Wortgruppen zu üben.

Wenn wir schnell sprechen, sind die Gruppen länger:

Meinen Onkel | habe ich schon lange | nicht mehr gesehen.

Zum Üben des Rhythmus sollte man den

Schülern einen Text geben, den sie dann auch hören (vom Lehrer gesprochen oder von einer CD). Die Schüler sollen dann im Text durch senkrechte Striche die Wortgruppen abgrenzen und jeweils die rhythmischen Akzente unterstreichen.

Hier das Beispiel für einen langsam gelesenen Text:

Es waren einmal | zwei neugierige | Jungen. Sie mussten immer | alles ausprobieren |, was ihnen | in die Hand kam |. Eines Tages | entdeckten sie | im Keller | ihres Hauses | eine große Kiste |. Sie öffneten die Kiste | und fanden | eine alte | Rechenmaschine. Die | bauten sie | gleich | auseinander |. Danach | lagen | mehr als hundert Teile | auf dem Tisch |. Sie hatten aber | vergessen, die Teile | zu nummerieren |. Deshalb | wussten sie | nachher | nicht mehr |, welche Teile | sie zuerst | zusammensetzen | sollten |. Einen Monat lang | haben sie | jeden Tag | an ihrem Tisch | verbracht | und rumexperimentiert |. Dann | gaben sie es auf |. Aber | sie hatten dabei | etwas | gelernt |: Wenn man | etwas auseinander baut |, dann muss man | sich auch | die Reihenfolge merken |, wie die Teile | zusammengehören.

Schließlich sollen sie die solchermaßen zubereiteten Texte lesen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die rhythmischen Akzente schwächer gesprochen werden als die Äußerungsakzente; d.h. bei jedem Satz soll der Äußerungsakzent deutlich als wichtigster Akzent herauszuhören sein. In der Folge sollen die Schüler dann eigene Texte schreiben und rhythmisch gliedern.

Rhythmisches Sprechen kann hervorragend geübt werden über Gedichte, Lieder, Reime bis hin zu Raps und anderen Songs, die die Schüler kennen und lieben. Materialien existieren neben und in modernen Lehrwerken in großer Zahl.

Emotionale Akzentuierung

Das Verhältnis von Sprechern und Hörern ist immer von affektiven Reaktionen begleitet. Je nachdem wie gut sich Sprecher und Hörer kennen und in welcher Beziehung sie zueinander stehen, betonen sie die Sätze anders. Wenn die Emotionen hoch gehen, dann spricht man die Akzentsilben höher, stärker, länger, macht mehr Pausen zwischen den Wörtern. Das ist der emotionale Akzent. Diese Feststellungen sind äußerst relevant für den Fremdsprachenunterricht. Die Schüler erfahren, dass Emotio-

nen den Unterricht dynamisieren, sie können sich authentischer in den Unterricht einbringen. Dabei gibt es viele Varianten. Für emotionale Zustände wie Freude, Traurigkeit, Überraschung, Wut, Abneigung, Angst gibt es unterschiedliche prosodische Ausdrucksmittel. Vieles davon kann man sich bei den Theaterleuten abgucken. Lehrer, die einmal den Versuch gemacht haben, emotionale Sprechweisen in den Unterricht einzubringen, wollen in der Folge nicht mehr darauf verzichten. Normalerweise geht die Arbeit an emotionalen Sprechweisen Hand in Hand mit einer Steigerung der Motivation der Schüler für den Sprachunterricht.

Prosodie der Satzarten.

Traditionell ordnet man der Tonhöhenbewegung von Sätzen bestimmte Satzarten zu. Je nach der Richtung des Tonhöhenverlaufs im *finalen Grenzton* (in der letzte Silbe) spricht man von *terminaler* Intonation, *interrogativer* Intonation, *progredienter* Intonation. Die jeweiligen Tonbewegungen werden mit Pfeilen gekennzeichnet. Dabei entspricht

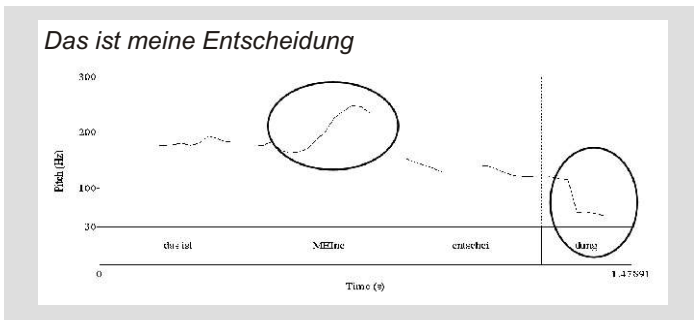
die fallende Tonbewegung	↘	der terminalen Intonation
die steigende Tonbewegung	↗	der interrogativen Intonation
die schwebende Tonbewegung	→	der progredienten Intonation

Bei der Zuordnung dieser Tonbewegungen zu den Satzarten darf man allerdings nicht davon ausgehen, dass diese Zuordnung für alle Situationen der mündlichen Kommunikation gilt. Die Zuordnung kann durch andere Funktionen überlagert werden, von denen unten die Rede sein wird.

Deshalb spricht man auch gerne von prototypischen Sätzen, wodurch zum Ausdruck gebracht wird, dass die Sätze am Ende eine bestimmte Intonation haben können, aber nicht müssen.

In den folgenden Beispielen werden, so wie das in der Prosodieforschung üblich ist, alle Wörter klein geschrieben und nur die Akzentwörter mit großen Buchstaben geschrieben. Außerdem wird an einigen Stellen durch die Schrägstriche / und \angedeutet, in welche Richtung der Ton in der Akzentsilbe verläuft.

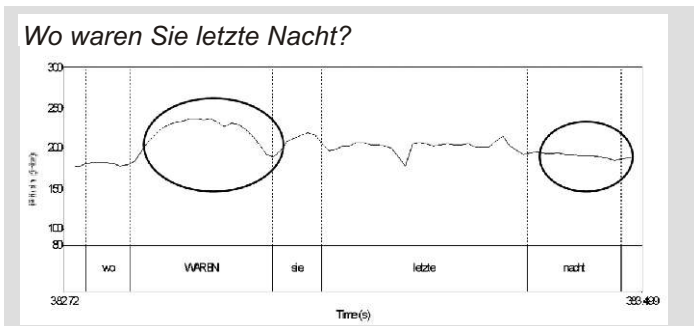
Hier nun ein Beispiel für den **einfachen Aussagesatz** (entnommen der Tonspur des Kriminalfilms „Der Präsident“):



Der Äußerungsakzent liegt auf dem Wort „meine“, wodurch die Kommissarin zum Ausdruck bringt, dass sie die Entscheidung nicht mit jemand anderen teilen will. In der Silbe mei sieht man deutlich den Tonbruch nach oben. Zum Ende des Satzes sinkt die Stimme ab, die letzte Silbe ist fallend. Für den einfachen Aussagesatz gilt also die Regel, dass der Äußerungsakzent oben liegt und dass die letzte Silbe fallend ist.

Den gleichen Melodieverlauf finden wir in den sogenannten **W-Fragen** (Ergänzungsfragen), im Gegensatz zum Spanischen, wo die W-Frage häufig mit steigender Endsilbe gesprochen wird.

Die Kommissarin fragt einen Verdächtigen:



Der Äußerungsakzent liegt auf dem Wort waren. Zum Ende des Satzes sinkt die Stimme, insbesondere in der letzten Silbe. Die W-Frage ist also der terminalen Intonation zuzuordnen.

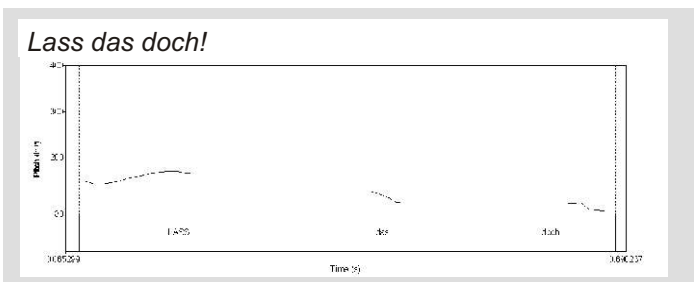
Im Spanischen wird häufiger als im Deutschen das W-Fragewort betont. Wegen der Interferenz zum Spanischen ist hier ein großer Übungsbedarf. Bei den **W-Fragen** erkennt man den fremdsprachigen Sprecher.

Als Übung kann man spanische und deutsche W-Fragesätze nebeneinander sprechen, wobei darauf zu achten ist, dass der Ton am Ende des deutschen Satzes deutlich fällt:

Auch die Imperativsätze haben terminale Intonation.

wo habt ihr das BUCH gefunden ↘
donde encontraron el Libro ↗

Der Imperativsatz hat meist das Verb am Anfang, und das Verb



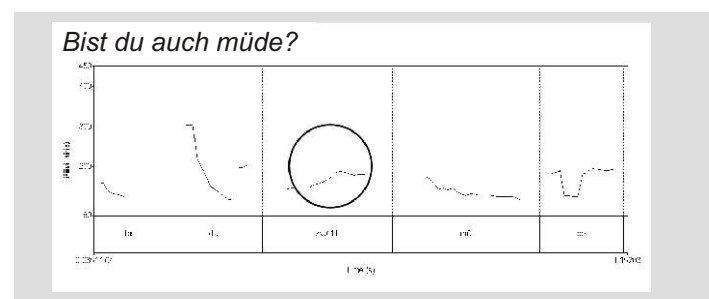
trägt in den meisten Fällen den Äußerungsakzent. An dem Beispiel sehen wir, dass zwischen Äußerungsakzent und Grenzton eine kontinuierliche Bewegung nach unten stattfindet.

Da die terminale Intonation eine Art Grundmodell für viele Fälle abgibt, lohnt es sich, Sätze unterschiedlicher Art mit den Schülern zu üben, d.h. mit dem gleichen Intonationsmuster nacheinander sprechen zu lassen.

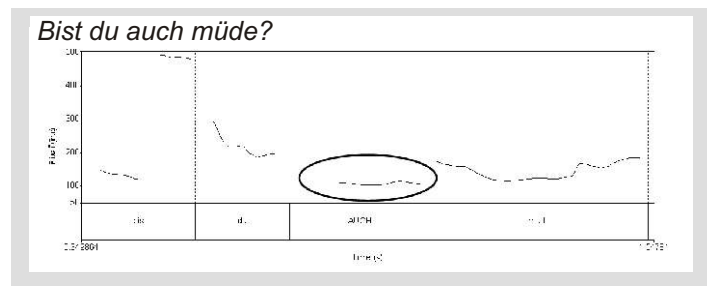
Seine ELtern sind gekommen ↘
Warum KOMMT er nicht ↘
LIES das mal ↘

Die Entscheidungsfrage (Ja-Nein-Frage) hat im Gegensatz zur W-Frage einen steigenden Grenzton. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten im Hinblick auf den Äußerungsakzent:

Bei Typ 1 liegt der Äußerungsakzent oben; d.h. zu Beginn des Äußerungsakzents in „auch“ gibt es einen Tonbruch nach oben.



Bei Typ 2 liegt der Äußerungsakzent unten; d.h. vor „auch“ gibt es einen Tonbruch nach unten.



Beim Typ 2 rechnet der Sprecher mit einer einfachen Antwort: „ja“ oder „nein“, während er beim Typ 1 damit rechnet, dass der Hörer zusätzliche Erklärungen abgibt; also z.B. „Wir sollten jetzt ins Bett gehen“. In den meisten Fällen jedoch finden wir bei der Ja-Nein-Frage den Typ 2, wo der Äußerungsakzent unten liegt. Diese Bewegung geht meist Hand in Hand mit der Bewegung im Grenzton. (s.u.).

Um bei den Schülern die doppelte Möglichkeit der Aussprache der Entscheidungsfrage ins Bewusstsein zu bringen, kann man Sätze mit den beiden Intonationen nebeneinander sprechen lassen:

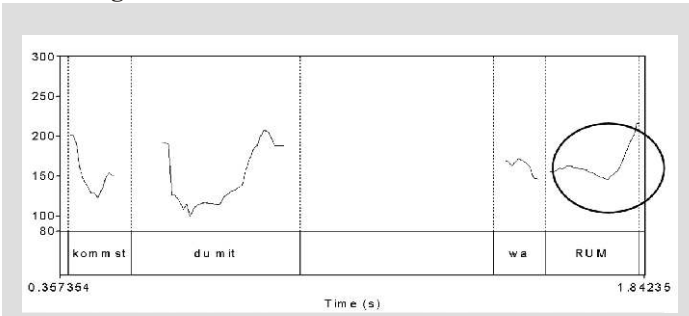
Typ 1	Typ 2
bist du / AUCH müde ↗	bist du AUCH \ müde ↗

Zum Üben des Unterschieds zwischen Typ 1 und Typ 2 bietet sich eine Auswahlübung an:

Welche Antwort passt zu der Frage bist du AUCH \ müde	a. nein
	b. nein, ich habe heute nacht gut geschlafen

Antwort: b

Einen steigenden Grenzton haben wir auch bei der Nachfrage

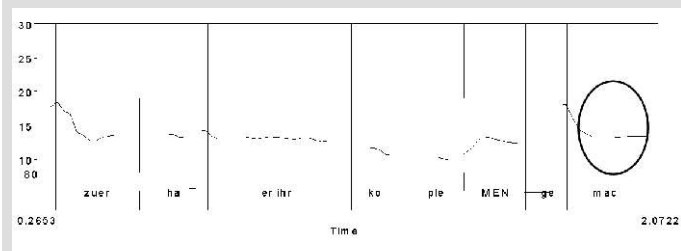


Vorfrage	Antwort	Nachfrage
Kommst du mit?	nein	Wa/RUM

Progrediente Intonation haben wir bei **Aufzählungen**

Aufzählung von Sätzen

zuerst hat er ihr ein komplIMENT gemacht →
dann hat er sie nach HAUse eingeladen →
später haben sie sich verLOBT ↘



Aufzählung von Satzteilen

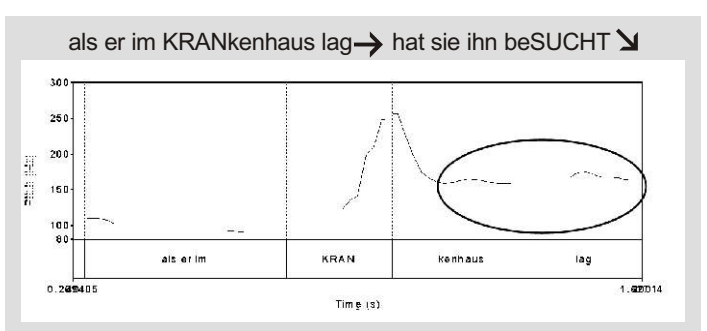
wir haben uns häufig getroffen:
in der ALTstadt → auf dem BISmarckplatz → vor der Post ↘

Aufzählung von Wörtern

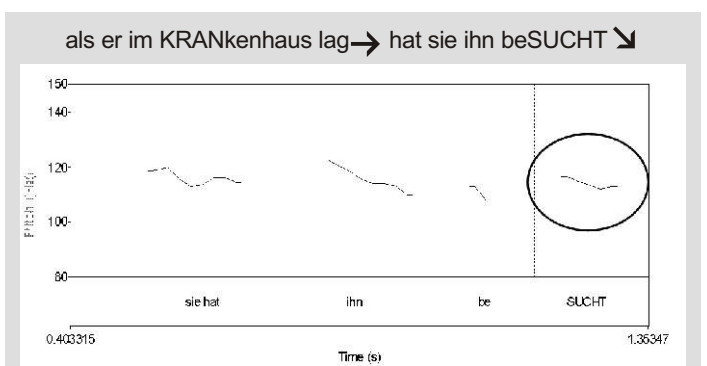
marta geht auf den MARKT und kauft KÄse → WURST → OBST ↘

An den Beispielen sieht man, dass die progrediente Intonation die Funktion hat, darauf hinzuweisen, dass noch etwas folgt. Zum Üben der Aufzählung konstruieren die Schüler selbst entsprechende Sätze und sprechen sie laut vor.

Auch in Satzkonstruktionen (komplexen Sätzen) finden wir die progrediente Intonation.



Dabei macht es keinen Unterschied, ob der Hauptsatz oder der Nebensatz am Anfang steht:



Auch hier bietet sich zum Üben zunächst das laute Vorlesen von Texten an, in denen viele Satzkonstruktionen vorkommen. Im Zusammenhang der Behandlung von Satzkonstruktionen im Unterricht lernen die Schüler, in ihren eigenen Texten mehrgliedrige Konstruktionen mit den entsprechenden prosodischen Mitteln zu realisieren.

Einige weitere Funktionen der Prosodie am Satz

Unabhängig von den oben dargestellten prosodischen Mustern für die Satzarten, gibt es andere Funktionen der Prosodie am Satz. So zeigt der Sprecher über die Prosodie, ob seine Rede eher sachlich oder freundlich/kontaktbezogen verstanden werden soll.

Dabei steht eine Tonbewegung nach unten am Satzende für sachliche Rede.

Was möchtest du gerne KAUFen ↘

Eine Tonbewegung nach oben jedoch steht für Freundlichkeit/Kontaktbezogenheit:

Was möchtest du gerne KAUFen ↗

Diese Feststellung gilt unabhängig von den Satzarten.

Auch wenn Lehrer sehr an einen freundlichen Kontakt zu ihren Schülern interessiert sind, sollten sie nicht alle W-Fragen mit steigendem Grenzton sprechen, weil sonst die Schüler daraus schließen würden, dass alle W-Fragen mit steigendem Grenzton gesprochen werden, was ja nicht der Fall ist.

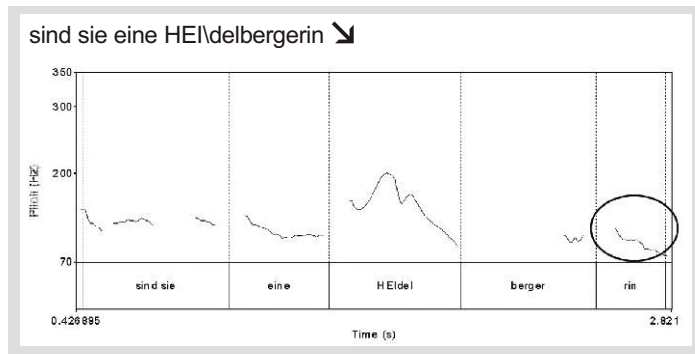
Zum Üben der Funktion Sachlichkeit Freundlichkeit kann man die Schüler Dialoge sprechen lassen, in denen jeweils entweder Sachlichkeit oder Freundlichkeit vorherrschen soll. Eine Übung, die den Fremdsprachenunterricht bereichert und die Schüler für

Sprachregister sensibilisiert.

Steigende/fallende Tonbewegung am Ende von Entscheidungsfragen signalisieren darüber hinaus, was für eine Art von Antwort der Sprecher vom Hörer erwartet.

Bei fallendem Grenztone erwartet er eine kurze Antwort: „ja“ oder „nein“.

Beispiel von Peters aus Duden (S.113):

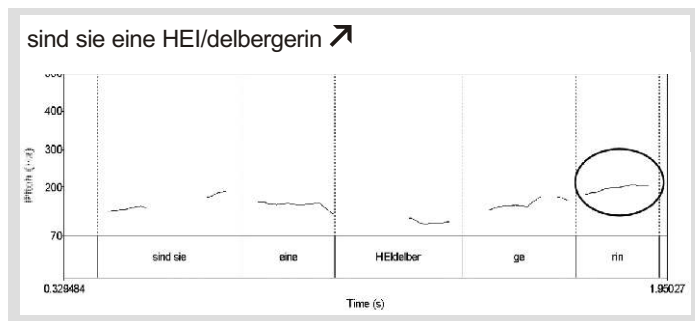


An der Kurve sehen wir, dass sowohl der Äußerungsakzent als auch der Grenztone eine fallende Tonbewegung aufweisen.

Steigender Grenztone dagegen signalisiert, dass der Sprecher darüber hinaus noch mehr wissen will

Beispiel aus Peters:

„Nun erzählen Sie doch mal ein bisschen! *Sind Sie eine Heidelbergerin?*“



An der Kurve sehen wir, dass sowohl der Äußerungsakzent als auch der Grenztone eine steigende Tonbewegung aufweisen. Dabei wird auch deutlich, dass steigende eine Tonbewegung sowohl im Äußerungsakzent als auch im Grenztone die Funktion hat, auf etwas hinzuweisen, was noch folgt, bzw. folgen soll, während eine fallende Tonbewegung Abgeschlossenheit anzeigt. Bei Fragen signalisiert die Prosodie den Status der Frage in einem Textzusammenhang.

Schluss

Bei der Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen wird der mündlichen Kommunikation eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Rolle eingeräumt. Tatsache ist aber, dass die Kriterien für die Bewertung immer noch weitgehend aus der Grammatik von geschriebenen Texten genommen werden: sind die Sätze grammatisch korrekt? sind die Wörter richtig geschrieben? etc. etc. Dabei wird unterschlagen, dass die mündliche Kommunikation ihre eigenen Regeln hat: eine eigene Grammatik, eine eigene Syntax und nicht zuletzt eben ihre Gestaltungsweise über die Prosodie. Das hat mit Orthographieregeln nichts zu tun. Deshalb sollten wir in der mündlichen Kommunikation der Prosodie den selben Stellenwert geben wie der Syntax, der Orthographie im schriftlichen Text. Dabei geht es immer um das Erlernen und die Anwendung von Funktionen und Regeln.

Einige der Funktionen wurden oben erläutert. Daneben gibt es eine Fülle von anderen Funktionen, die sich Lehrern und Schülern erst im Lernprozess erschließen. (Hierzu der erwähnte Aufsatz im Duden!)

Es ist wichtig, dass Schüler von Anfang an auf die genannten Funktionen der Prosodie hingewiesen werden. Im anderen Fall übertragen sie die prosodischen Funktionen ihrer Muttersprache in die Fremdsprache Deutsch, was in den meisten Fällen zu unbefriedigenden Ergebnissen und Missverständnissen führt. Auch in Sprachprüfungen sollte die korrekte Anwendung der prosodischen Mittel des Deutschen immer zur Diskussion stehen.

Begriffe der Prosodielehre, die in diesem Aufsatz vorkommen

- Sprecher, Hörer, Adressat,
- Tonhöhe, Tonhöhenbewegung, Sprechmelodie, Tonbruch nach oben/unten
- Akzent, Satzakkzent, Äußerungsakkzent, emotionaler Akzent, rhythmischer Akzent,
- Rhythmus, rhythmische Gruppe, Wortgruppe,
- Satzart, prototypischer Satz, terminal, interrogativ, progredient,
- Grenztone, Pause.

Anmerkungen

- Die Ausführungen lehnen sich weitgehend an das Kapitel „Intonation“ von Jörg Peters in der Duden-Grammatik, 7. Auflage, Mannheim 2005, an.
- Aus den Beispielsätzen und Übungsmodellen lassen sich Übungsreihen für den Unterricht erstellen: durch die Lehrerin/den Lehrer, durch die Lehrerin/den Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schülern.
- Die Sätze, aus denen die Frequenzkurven erzeugt wurden, stammen zum Teil aus der Tonspur eines Kriminalfilms der Serie Tatort. Zum Teil wurden sie gesprochen von Franziska Panizzi und Heinrich Graffmann
- Ausführliche Darstellung der im Aufsatz besprochenen Themen in Heinrich Graffmann: *Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sicht und Sprachpraxis*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12.2.2007. (Online Zeitschrift)

Mario López Barrios, Luis Jáimez und Sandra Trovarelli, Córdoba (Argentinien)

sind Dozenten für DaF an der Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Sandra Trovarelli ist DaF-Lehrerin an der Deutschen Schule Córdoba. Forschungstätigkeit im Bereich der Lehrmaterialentwicklung und -forschung an der Facultad de Lenguas, UNC.

Zahlreiche Kongressbeiträge und Publikationen (u.a. Argentinischer Deutschlehrerkongress 2001-2007, ABRAPA-Kongress 2006, ALEG 2003-2006). Kontakt: lopez@fl.unc.edu.ar, lejaimenz@fl.unc.edu.ar, strovarelli@hotmail.com

FORM, BEDEUTUNG UND GEBRAUCH: DIE DREI DIMENSIONEN DER GRAMMATIK

Mario López Barrios, Luis Jáimez, Sandra Trovarelli (Universidad Nacional de Córdoba, Deutsche Schule Córdoba)

Einleitung

Grammatische Strukturen bestehen nicht nur aus einer äußeren Form, sondern sie tragen vor allem in vielen Fällen die Bedeutung einer Aussage, die genau wie die grammatischen Strukturen situativ angemessen sein sollte. Grammatik kann man demzufolge aus drei Perspektiven betrachten; nämlich Form, Bedeutung und Gebrauch. Die Beschäftigung mit der Form bildet aber den Schwerpunkt des Grammatikunterrichts auf Kosten der anderen Dimensionen: Bedeutung und Gebrauch. Das hat oft zur Folge, dass sich der Lerner in manchen Situationen nicht verständlich machen kann, weil bei der Anwendung, der in der Form zwar richtig gelernten Struktur, Schwierigkeiten vorkommen, welche die Verständlichkeit der Mitteilung beeinträchtigen, z.B. wenn die sprachliche Reaktion semantisch nicht passt oder richtig gebildete Tempora situativ falsch verwendet werden. Deshalb tendiert man immer mehr zu einem Üben im Textzusammenhang, wodurch auch inhaltliche und pragmatische Aspekte berücksichtigt werden. Solche kontextualisierte Übungen sind aber im Übungsteil der Lehrwerke nicht immer zu finden, genauso wenig wie Anweisungen und Beispiele zum situativ richtigen Gebrauch des grammatischen Phänomens. Ziel des Beitrags ist es also zum einen DaF-LehrerInnen für die genannte Problematik zu sensibilisieren und zum anderen Aktivitäten in DaF-Lehrwerken unter Berücksichtigung der genannten Dimensionen zu analysieren. Das soll ferner dazu beitragen, die Grammatik als Teil der Ziel-fähigkeit Kommunikation in der Fremdsprache zu erkennen und sie dementsprechend im Unterricht einzusetzen.

Welche Faktoren erschweren den Erwerb einer fremdsprachlichen Grammatik?

Die Analyse eines inhaltlich einfachen aber grammatisch komplexen Satzes wie *Die guten Schülerinnen machten keine Fehler.*

macht uns auf die hohe Anzahl linguistischer Entscheidungen aufmerksam, die die Produzenten *in real time* treffen müssen:

- Die Wahl des richtigen Artikels (Die): bestimmter oder unbestimmter Artikel? Numerus? Genus? Kasus?
- Die Form des Adjektivs (guten): Numerus? Genus? Kasus?
- Die Form des Nomens (Schülerinnen): Numerus? Genus? Kasus? (in der geschriebenen Form kommt die Rechtschreibung auch noch hinzu: doppel-n)
- Die Verbform (machten): Verbzeit? Person? Numerus?
- Die Wahl des richtigen Artikels (keine): bestimmter oder unbestimmter Artikel? Positiv oder negativ? Genus? Numerus? Kasus?
- Die Form des Nomens (Fehler): mit oder ohne Artikel? Genus? Numerus? Kasus?

In einem neueren Beitrag von DeKeyser (2005) erörtert der Autor das Zusammenspiel verschiedener Faktoren im Fremdspracherwerb wie z.B. die Eigenschaften der zu erwerbenden L2 in Vergleich zur L1, das Alter der Lernenden, andere individuelle Unterschiede und den Lernkontext (natürlicher und gesteuerter Fremdspracherwerb). DeKeyser setzt sich hierbei zunächst mit der hoch kontroversen

Natur des Begriffs „Schwierigkeit“ auseinander und bezieht sich dabei auf die Auffassung Krashens und Ellis' (1982 und 1990, beide in DeKeyser, 2005).

Am Beispiel der Markierung für die 3. Person Singular des Präsens im Englischen (he plays) bezieht sich DeKeyser auf diese unterschiedlichen Positionen: Während Krashen die Schwierigkeit als die Entscheidung, die s-Markierung zu produzieren oder auszulassen bezeichnet, begründet Ellis die Schwierigkeit in der *long-distance relationship*, also in der Entfernung zwischen dem Pronomen (he) und der Personenmarkierung (plays). DeKeyser erkennt drei Faktoren, die grammatische Schwierigkeit ausmachen, und zwar die Komplexität der Form, die Komplexität der Bedeutung und die Komplexität des Form-Bedeutungsverhältnisses (2005, 3).

Bezogen auf unseren Beispielsatz besteht die *Komplexität der Form* in der Auswahl der richtigen grammatischen Formen wie *die* (für die Pluralform im Nominativ), die Endungen *en* (als Numerus- und Kasusmarkierung), *-innen* (als Genus- und Numerusmarkierung), *-ten* (als Tempus-, Modus-, Personen- und Numerusmarkierung), *-e* und \emptyset (als Numerus-, Genus- und Kasusmarkierung). Unser Beispiel zeigt keine Fälle für Komplexität der Bedeutung, wie sie im Kontrast der L1 (Spanisch) und L2 (Deutsch) vorkommen. Solche Phänomene sind z.B. in der L1 nicht vorhandene Elemente - sog. Nulläquivalente - wie *doch* oder andere Erscheinungen wie Aspekt oder Modalität.

Zur *Komplexität des Form-Bedeutungsverhältnisses* zählen nach DeKeyser drei

Faktoren: Redundanz, das Vorhandensein fakultativer Elemente sowie undurchsichtige Elemente.

Redundanz (redundancy) bezieht sich auf die Auffassung der Lernenden, gewisse Markierungen seien unnötig, da die grammatische Markierung durch eine einzige Markierung bereits realisiert wird. Im obigen Beispiel „die guten Schülerinnen“, wird die Endung „e“ in „guten“ als ausreichende Markierung betrachtet (*die gute Schülerinnen). Das Sprachgefühl des spanischsprachigen Lerner sagt ihm, dass „gute“ bereits die notwendigen Markierungen enthält. Die zusätzliche Markierung *n* (guten) wird als überflüssig empfunden und dementsprechend ausgelassen.

Die Präsenz gewisser als fakultativ empfundener Elemente (*optionality*) erschwert die Enkodierung der Mitteilung. Dies trifft zum Beispiel auf Subjektpronomen im Spanischen und Deutschen zu. Weil diese im Spanischen fakultativ sind, wird diese Eigenschaft (*pro-drop*) auf die L2 übertragen und so entstehen Aussagen wie * „kann sein?“ statt „kann das sein?“

Eine weitere Kategorie bilden die sog. *undurchsichtigen Elemente (opacity)*: Hierbei handelt es sich um eine Form mit verschiedenen Funktionen wie die Endung -en, die als Kasus-, Numerus-, und Personenmarkierung fungiert.

Diese Schwierigkeiten stehen in direkter Verbindung mit *prozessualen Aspekten*. Diese betreffen die mentalen Operationen, die beim Enkodieren einer Mitteilung mitspielen und beziehen sich auf mehrere Ebenen wie die Form, die Bedeutung und die Angemessenheit der Mitteilung. Weil unsere Prozesskapazität nicht ausreicht, alle diese Aspekte gleichzeitig zu verarbeiten und dabei den Inhalt zu versprachlichen, sollen folgende Hinweise beachtet werden:

- In den Anfangsstadien ist es für Lernende sehr schwierig, Form und Bedeutung gleichzeitig zu verarbeiten.
- Damit der Schüler sich auf den Inhalt der Aussage konzentrieren kann, müs-

- sen die Form, die Bedeutung und der Gebrauch der grammatischen Erscheinungen automatisiert sein.
- Die Transparenz des Form-Bedeutungsverhältnisses bedeutet, dass solche grammatische Formen einfacher erworben werden, und dass die davon abweichenden Formen intensiv und längerfristig geübt werden sollen.

Die Dimensionen Form und Bedeutung und ihre Konsequenzen im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache wurden unter anderem auch von Portmann-Tselikas (2003) dargestellt. Das Konzept der drei Dimensionen der Grammatik wurde von Larsen-Freeman (2001, 2003) beschrieben. In der Fachliteratur zur DaF-Didaktik fand dieses Thema unseres Wissens jedoch keine Beachtung. Im Folgenden wird auf das Konzept von Larsen-Freeman eingegangen und mit Beispielen aus DaF-Lehrwerken illustriert.



(Larsen-Freeman, 2001: 253)

Die Form

In der Linguistik bezeichnet Form „Wörter gleichen Stammes aber verschiedener Deklination oder Konjugation: In diesem Sinne sind laufen, lief, läuft verschiedene Wortformen des Wortes laufen“ (Bußmann 1990, 246). Dass Wörter verschiedene Formen annehmen, um grammatische Verhältnisse wie Genus oder Deklination zu markieren, bedeutet für den DaF-Lernenden, dass er unter mehreren Optionen entscheiden muss wie gut, gute, guten, besser, usw. Diese sollen für den richtigen Gebrauch durch Übung trainiert werden, zu welchem formorientierte Übungen dienen.

Unter formorientierten Übungen versteht man solche, welche die sprachlichen Mittel (Aussprache / Intonation, Wortschatz, Grammatik, Wortbildung, Orthographie) zum Gegenstand haben. Sie zielen darauf ab, dass die neuen sprachlichen Phänomene durch die Wiederholung gelernt, gefestigt und automatisiert werden. Dadurch werden die Formen der Sprache geläufig gemacht. Im Rahmen dieser Ausführungen werden wir uns auf Grammatik konzentrieren.

Formorientierte Übungen werden normalerweise am Anfang der Übungsphase durchgeführt, um die obengenannten Ziele zu erreichen. Wie oben erwähnt wurde können Lernende am Anfang ihre Aufmerksamkeit nur auf einen Aspekt der Sprache richten und nicht auf mehrere gleichzeitig. „Erst danach verschiebt sich der Akzent auf den Inhalt der Mitteilungen“ (Bimmel/Kast/Neuner 2003, 98), sonst werden die Lernenden überfordert.

14 Was passt? Unterstreichen Sie.

a Ich heißen Maria. heißt heiße	b Wie heiße du? heißt heißen	c Woher kommst Sie? komme kommen
d Ich kommst aus Kroatien. komme kommen	e Und woher kommst du? komme kommen	f Ich ist Angelika. bin bist
g Was spreche Sie? sprechen sprichst	h Ich spreche Englisch. sprechen sprichst	i Was spreche du? sprichst sprechen

(Schritte international A1 AB, 86)

In den Beispielen Nr. 14 und Nr. 11 konzentrieren sich die Lernenden auf die Form grammatikalischer Phänomene. Im ersten Beispiel soll die Verbindung ausgewählt, im zweiten sollen die Sätze mit der richtigen Verbform ergänzt werden. Beide Übungen sind für den Anfang der Übungsphase geeignet, da die Lernenden nur mit einer Schwierigkeit konfrontiert werden, im ersten Fall die Auswahl und im zweiten die korrekte Realisierung sprachlicher Formen.

Sprachbezogene Aktivitäten lassen sich identifizieren, indem wir uns folgende Fragen stellen: Wie wird diese Struktur gebildet? Welche Merkmale hat sie?

Nach Storch (1999, 204) sollten diese Übungen dazu dienen, „dass der Lernende nach einer Reihe solcher Übungen nicht mehr an die Form der Sprache denkt, wenn er dann ein bestimmtes sprachliches Phänomen verwendet. Die Korrektheit spielt eine wichtige Rolle, damit keine falschen Automatismen entstehen“.

Fast alle zitierten Autoren sind sich darüber einig, dass man auf Übungen zu den sprachlichen Subsystemen nicht verzichten kann, wenn man sich später mit dem Üben der Kommunikationsfähigkeit ohne durch allzuviele Defizite in den Teilbereichen

Der Perspektivwechsel von vorkommunikativen zu kontextbezogenen Übungen begründet sich in der Auffassung, dass der Fremdsprachenunterricht Lernern auf einen Sprachgebrauch in außerunterrichtlichen Situationen vorbereiten soll. Denn auch wenn Übungen die Form zum Ziel haben, ist es wichtig, dass sich die Lernenden an der Lösung kreativ und kognitiv beteiligen.

Die Bedeutung

Wie oben gesagt tragen grammatische Formen in vielen Fällen die Bedeutung einer Aussage. Zentrale Frage zur Festlegung der Dimension „Bedeutung“ ist es also, was die Struktur ausdrückt. Es geht also um den semantischen Wert der Formen. Diese Übungsaktivität bedarf nicht so sehr der Wiederholung wie im Fall der Formübungen. Vielmehr geht es

11 Das Präteritum von haben. Ergänzen Sie die Formen.

- Das Ausländeramt gestern keine Sprechzeit.
- ihr am Sonntag keine Zeit?
- Ich gestern ein Problem mit dem Auto.
- Um 1900 viele Wohnungen kein Badezimmer.
- du eine gute Fahrt von München nach Berlin?
- Wir heute morgen einen Termin in Stuttgart, aber wir waren zu spät.

(Studio d, A1, 95)

belastet zu sein (Segermann 1992, 54) befassten möchte.

Rein isolierte sprachbezogene Übungen (Beispiele oben) werden vorkommunikative Übungen genannt (Storch 1999, 203). Diese Art Übungen dominierten bis vor einigen Jahren in den

Lehrwerken, werden heutzutage jedoch durch andere ersetzt, die statt Formen in isolierten Sätzen zu bearbeiten in einen situativen oder thematischen Kontext eingebettet sind (Raabe 2003, Storch 1999). Beispielsweise trainiert folgende Übung den Gebrauch der Verbendungen im Präsens im Kontext eines Kontaktgesprächs:

30. Ergänzen Sie.

<p>a) <input type="checkbox"/> Hallo, ha _____ du Feuer?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, hier.</p> <p><input type="checkbox"/> Wohin möcht _____ du?</p> <p><input type="checkbox"/> Nach Hamburg.</p> <p><input type="checkbox"/> Wart _____ du schon lange?</p> <p><input type="checkbox"/> Es geht.</p> <p><input type="checkbox"/> Woher _____ du?</p> <p><input type="checkbox"/> Ich komm _____ aus Polen. Und woher komm _____ du?</p> <p><input type="checkbox"/> Ich _____ aus Österreich.</p> <p><input type="checkbox"/> Was mach _____ du in Deutschland? Arbeit _____ du hier?</p> <p><input type="checkbox"/> Nein, ich studier _____ in Bonn</p>	<p>b) <input type="checkbox"/> Hallo, hab _____ ihr Feuer?</p> <p><input type="checkbox"/> Nein.</p> <p><input type="checkbox"/> Wohin möcht _____ ihr?</p> <p><input type="checkbox"/> Nach München.</p> <p><input type="checkbox"/> Wart _____ ihr schon lange?</p> <p><input type="checkbox"/> Es geht.</p> <p><input type="checkbox"/> Woher _____ ihr?</p> <p><input type="checkbox"/> Wir komm _____ aus Wien.</p> <p><input type="checkbox"/> _____ ihr Österreicher?</p> <p><input type="checkbox"/> Nein, wir _____ Deutsche.</p> <p><input type="checkbox"/> Und was mach _____ ihr in Wien? Arbeit _____ ihr da?</p> <p><input type="checkbox"/> Nein, wir studier _____ da.</p>
---	---

(Themen aktuell 1, AB, 17)

hier nach N. Ellis um ein “assoziatives Lernen” (1998, in Larsen-Freeman, 2001), wobei der Lerner Form mit Bedeutung verknüpfen soll. Die Aktivität kann und soll, wenn möglich durch

Bilder, Gegenstände, evtl. sogar mit Mimik und Gestik unterstützt werden, damit die Bedeutung eindeutig vermittelt werden kann. Folgendes Beispiel zeigt diese Interaktion zwischen Text und Bild:

Modalverben: Bedeutung

A 20 A  B  C 

a) Was das zusammen?

Bild

- Morgen ist das Kursfest. Ich musste noch einkaufen.
- Entschuldigung, wo kann ich bitte ein Huhn kaufen? – Fleisch und Wurst kommen in der Metzgerei kaufen.
- Heute Abend möchte ich kochen. Ich will/möchte eine Suppe kochen.

b) Ihre Sprache: 1. _____
 Schreiben und 2. _____
 vergleichen Sie. 3. _____

→ Ü 16 - 17

(Optimal A1, 44)

In dieser Übung vergleichen die Lernenden den Inhalt der Aussagen mit den Bildern. Der erste Satz drückt mittels des Modalverbs „müssen“ eine Notwendigkeit aus, die das Bild B ganz eindeutig zeigt. Ferner bietet eine kontrastive Aufgabe Gelegenheit zum Vergleich mit der L1.

In Übung 3 geht es um das Erkennen der Bedeutungen der Passiversatzformen, die im vorangestellten LV-Text erscheinen.

Die Beschäftigung mit dieser Dimension trägt zum Bewusstsein der Lernenden über die Bedeutungen der grammatischen Strukturen und ihre möglichen Abweichungen zur L1 bei. „Nicht müssen“ heißt im Deutschen nicht „verboten sein“ oder die Formen „können“ und „dürfen“ stellen zwei mögliche Formen für den Ausdruck „um Erlaubnis bitten“ dar, die jedoch im kommunikativen Gebrauch gewissen Regeln unterliegen. Die Gebrauchsdimension wird im Folgenden erläutert.

Der Gebrauch

Die zentralen Fragen zu dieser dritten Dimension lauten: Wann und / oder in welchem Kontext verwendet man diese Struktur? Wann ist sie angemessen? Den Schwerpunkt dieser Dimension bilden also *pragmatische* Faktoren.

Nicht viele Lehrwerke enthalten Übungsaktivitäten mit dem Schwerpunkt Verwendung und Verwendungsunterschiede einer bestimmten grammatischen Struktur. Larsen-Freeman (2001) behauptet, dass gebrauchszentrierte Übungen weder die Wiederholung zwecks der Automatisierung noch die Verknüpfung der Form mit der Bedeutung zum Ziel haben. Vielmehr müssen die Schüler lernen je nach dem Kontext die passende Struktur zu wählen und dann bestätigen, ob die Auswahl richtig war. Entscheidend ist es hier, dass der Lerner merkt, inwiefern die gelernten Formen der kommunikativen Situation angemessen sind. Bei Anfängern ist das meistens keine einfache Aufgabe. In diesem Stadium stellen manche Aufgaben mit dem Thema „duzen“ oder „siezzen“ interessante und nicht so komplizierte Situationen dar. Der Lerner ist schon in der Lage zu unterscheiden, ob sich die Gesprächspartner in einem Dialog eher mit dem „du“ oder dem „Sie“

3 Sprache im Mittelpunkt: Das Gleiche mit anderen Worten sagen
 Was kommt jeweils dem ersten Satz am nächsten? Bitte markieren Sie.

1. Hunger lässt sich lindern. a. ... kann gelindert werden. b. ... wird gelindert. c. ... muss man lindern.	3. Die Plage Hunger ist besiegbär. a. ... muss besiegt werden. b. ... soll besiegt werden. c. ... kann besiegt werden.
2. Ohne Gentechnik ist das nicht zu machen. a. ... macht man das nicht. b. ... kann das nicht gemacht werden. c. ... wird das nicht gemacht.	4. Wissenschaftler fordern: Gentechnik ist einzusetzen. a. ... darf eingesetzt werden. b. ... muss eingesetzt werden. c. ... kann eingesetzt werden.

(Mittelpunkt B2, 89)

ansprechen. Das folgende Beispiel aus Eurolingua Deutsch 1 (neue Ausgabe) stellt diese Situation dar. Im Anschluss an einen Hörtext, in dem zwei Freunde im Café einen unbekanntes Gast ansprechen und bald per Du sind, erkennen die Lernenden die verschiedenen Formen der Anrede und danach ergänzen sie fehlende Personalpronomen und Verbendungen für die 2. Person Singular und Plural, formell (Sie) und informell (du, ihr).

8.2.6 **4.3 Wann benutzt man du und wann Sie? Kreuzen Sie an.**

Personen/Situation >	Familie	Kollegen	im Kurs	Kinder	Fremde	auf der Straße	Freunde
Sie							
du							

Info: Die Anrede: Siezen und Duzen
 Die meisten Deutschen, Österreicher und Schweizer, die sich nicht kennen, sprechen sich mit der formellen Anrede, dem „Sie“ an. Unter jüngeren Menschen benutzt man häufig auch das „Du“. Kinder, Familien und Freunde untereinander sind per du. In Zweifelsfälle wartet man, welche Anrede der Gesprächspartner wählt oder man siezt. Ältere Gesprächspartner erwarten das „Sie“ und können jüngeren das „Du“ anbieten.

(Eurolingua Deutsch 1 neue Ausgabe, 30)

In Übung 4.3 bestimmen die Lernenden den Gebrauch der Anredeformen. Dieses Wissen ist für eine reibungslose Kommunikation mit Deutschsprachigen sehr wichtig, zumal die Anredeformen im Spanischen anders funktionieren und sogar gewisse Unterschiede in verschiedenen Varianten des Spanischen aufweisen, die in die L2 leicht falsch überträgt werden können. Eine unangemessene Anredeform kann trotz weitgehender grammatischer Korrektheit seitens des L2-Sprechers zum Misserfolg der Kommunikation führen, da der Kommunikationspartner sich in seiner „Intimsphäre“ verletzt fühlen kann.

Ein weiteres Beispiel für das Form-Gebrauch-Verhältnis sind solche Situationen, bei denen der Lerner zwischen Partizipformen und Relativsätzen unterscheiden soll. Hier ist der Formalitätsgrad des Textes und der betroffenen Textsorte zu beachten. Hier ein Beispiel aus einem Mittelstufenlehrwerk:

3 Sprache im Mittelpunkt: Partizip I und II als Attribut

a In Vertragstexten, im offiziellen Schriftverkehr und auch in Zeitungstexten versucht man, möglichst knapp zu schreiben und die Informationen zu konzentrieren. Schauen Sie sich jeweils die Sätze 1 und 2 an. Wie sind die Sätze verkürzt worden? Besprechen Sie die Veränderungen.

1. Sie finden in der Anlage den Mietvertrag, der von mir ausgefüllt und unterschrieben worden ist.	› Sie finden in der Anlage den von mir ausgefüllten und unterschriebenen Mietvertrag.
2. Die Vorschriften, die im Wohnheim gelten, sind einzuhalten.	› Die im Wohnheim geltenden Vorschriften sind einzuhalten.

b Wie lautet die Regel richtig? Markieren Sie.

1. Die verkürzte Information steht zwischen:		
a. dem Artikelwort und dem Substantiv, auf das sie sich bezieht.		
b. dem Substantiv und dem Verb, auf das sie sich bezieht.		
c. dem Substantiv und dem Relativpronomen, auf das sie sich bezieht.		
2. Die Partizipien erhalten Endungen wie:		
a. Artikelwörter	b. Adjektive	c. Substantive

(Mittelpunkt B2, 123)

In Übung a erhalten die Lernenden zwei Beispiele für Formulierungen aus einem formellen Brief und aus einem Mietvertrag und sie sollen die zwei Satzpaare vergleichen. Danach konzentrieren sie sich auf die Form des Satzes, in dem sie die Konstruktionsregeln für Partizipialsätze bestimmen.

Ausblick

Insgesamt stellt man bei einer raschen Analyse der in Lehrwerken enthaltenen

Übungen fest, dass die Anzahl der Übungen mit Schwerpunkt auf die Form grammatischer Strukturen im Vergleich zu bedeutungs- und gebrauchorientierten Übungen und Aufgaben überwiegt. Die Dimension der Form ist besonders in Lehrwerken für Anfänger stark vertreten, was mit dem Erwerb der grammatischen Form zusammenhängt, die gesichert werden muss, damit der Lernende diese sicher und mit wenig kognitiver Belastung verwenden kann, so dass er sich auf den Inhalt der Mitteilung konzentrieren kann. Allmählich sollten

die zwei anderen Dimensionen der Bedeutung und des Gebrauchs ebenfalls einbezogen werden. Wenn in den Lehrwerken nicht genügend Übungen dazu vorkommen, muss der Lehrer dafür sorgen und den Lernern ausreichende Aktivitäten anbieten. Vielmehr ist es aber seine Aufgabe, die Lerner auf die drei Dimensionen der Grammatik aufmerksam zu machen und sie in diesem Sinne zu einer angemessenen Anwendung der in der Form und Bedeutung richtig gelernten Strukturen zu führen.

Literatur

Bimmel, Peter/ Kast, Bernhard und Neuner, Gerhard (2003). Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit, 18. Berlin: Langenscheidt
 Bussmann, Hadumod (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Krohner
 DeKeyser, Robert (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of the issues. *Language Learning* 55. Supplement 1, 1-25
 Larsen-Freeman, Diane (2001). *Teaching Grammar*. Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third ed. Boston: Heinle & Heinle, 251-266
 Larsen-Freeman, Diane (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Thomson-Heinle
 Portmann-Tselikas, Paul (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *German as a foreign language (gfl-journal)* 2/2003. <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>
 Raabe, Horst (2003). Grammatikübungen. Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen & Basel: Francke, (UTB), 283-287

Segermann, Krista (1992). *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer
 Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache Eine Didaktik*. München: Fink

Lehrwerke:

Schritte international A1 AB - Niebisch, D. (2006). Schritte international. 1. Ismaning: Max Hueber
 Studio d, A1 - Studio d. A1. Kurs- und Arbeitsbuch. (2005). Berlin: Cornelsen
 Themen aktuell 1, AB - Aufderstrasse, H. (2003). Themen aktuell. 1. Arbeitsbuch, A1. [Ismaning]: Max Hueber
 Optimal A1- Müller, M. (2004). Optimal Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Lehrbuch A1. Berlin ; München [u.a.]: Langenscheidt
 Eurolingua Deutsch 1 (neue Ausgabe) - Eurolingua Deutsch. 1. Teilbd. 1. [Kursbuch]. (2005). Berlin: Cornelsen
 Mittelpunkt B2 - Mittelpunkt B2 Lehrbuch. (2007). Stuttgart: Klett Sprachen, Ed. Deutsch

ENTWICKLUNG KOMMUNIKATIVER MÜNDLICHER HANDLUNGSFÄHIGKEIT DURCH MULTIMEDIA: DIGITALE VIDEOS IN POWER-POINT-PRÄSENTATIONEN

Brigitte Merzig, Valeria Wilke (Nationaluniversität Córdoba)

Brigitte Merzig, Córdoba (Argentinien)

Seit 1987 an der Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien, als Dozentin tätig und seit 1990 für den Bereich Phonetik und Phonologie der Studiengänge DaF-Lehramt, Übersetzen und Germanistik zuständig. Weitere Tätigkeitsfelder: Technische und Wissenschaftliche Übersetzung Deutsch-Spanisch/Spanisch-Deutsch. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenvermittlung bei Jugendlichen - und Erwachsenen, insbesondere das Fernstudium bzw. blended learning. In diesem Bereich entwickelt sie z.Zt. multimediales Studien- und Begleitmaterial. Kontakt: brigitte_merzig@yahoo.de

Valeria Wilke, Córdoba (Argentinien)

1993 Abschluss des Deutschstudiums an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien. 1994 DAAD-Stipendiatin in Freiburg (Sonderprogramm für lateinamerikanische Graduierte in der Fachrichtung Germanistik). Seit 1995 Dozentin an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba. 2002 DAAD-Stipendium im Rahmen des Programms Internationale Qualitätsnetze der Universität Kassel. 2003 Abschluss des Internationalen Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache. Abschlussarbeit zum Thema „Zur Curriculumentwicklung für die Lehrveranstaltung Lengua Alemana III an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien“. Kontakt: valewilke@yahoo.com.ar

Der Einsatz digitaler Videos im Fremdsprachenunterricht hat viele positive Seiten. Aus diesem Grund wollen wir als ersten Schritt hier auf die Vorteile digitaler Videos eingehen:

- Im Unterschied zum VHS-Video, geht das Vor- und Zurück-

springen des Videos sehr leicht, denn der digitale Video ist steuerbar. Man kann auch einzelne Teile (Wörter und Sätze) beliebig oft wiederholen.

- Die Äußerungen werden mit visuellen Informationen

verknüpft und gleichzeitig gehört, was das Verstehen erheblich erleichtert.

- Es ist relativ leicht, digitale Videos aus dem Internet herunterzuladen.
- Digitale Videos können in Power-Point-Präsentationen eingebaut werden.
- Dadurch, dass Videodokumente immer aktuelles, authentisches Material darstellen, wird das interkulturelle Lernen in einem zielsprachentfernten Land wie Argentinien begünstigt. Kulturelles Wissen ist im Hinblick auf die sozio-linguistische und die pragmatische Kompetenz besonders wichtig beim Fremdsprachenlernen und es kann nicht nur anhand von Bildern und Texten vermittelt werden.

Trotz aller Begeisterung, die die neuen medialen Möglichkeiten wecken, möchten wir die Faktoren, welche die Arbeit erschweren, nicht verschweigen. Zunächst einmal ist die Auswahl eines Videos, welches sich für einen bestimmten linguistischen oder paralinguistischen Aspekt eignet, ziemlich zeitaufwendig. Ist das Videomaterial erst einmal gewählt, nimmt die Didaktisierung und das Erstellen der Power-Point-Präsentation sowie eventueller Arbeitsblätter noch einmal eine gewisse Zeit in Anspruch. Zudem steht die benötigte Hardware nicht in allen Institutionen permanent in den Klassenräumen zur Verfügung. Dies bedeutet, dass der Einsatz frühzeitig angesagt werden muss und das Funktionieren kurz vor dem Einsatz noch einmal geprüft werden sollte, damit es während der Unterrichtsstunde nicht zu peinlichen Überraschungen kommt. Mit anderen Worten bedeutet all das, dass diese Art von Anwendungen früh genug geplant werden muss. Diese Hinweise sollen jedoch die Freude am Ausprobieren nicht schmälern.

Digitale Videos sind geeignet, um die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks zu fördern. Damit diese aber erfolgreich stattfindet, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Im Folgenden werden diese erläutert und in Verbindung mit dem Einsatz digitaler Videos gebracht. Dabei wird vor allem auf die Arbeit von Tschirner (2000) Bezug genommen.

Situiertes Lernen:

Dieser Begriff wurde vor allem von den Konstruktivisten geprägt und bezieht sich auf die Situation, in der der Wissenserwerb stattfindet. Dabei geht man davon aus, dass Wissen nicht vermittelt werden kann (wie es im Behaviorismus behauptet wurde), sondern durch einen aktiven Konstruktionsprozess stattfindet. Im Fremdsprachenunterricht bezieht sich der Begriff „situiertes Lernen“ auf den Gebrauch der Sprache in authentischen Situationen, und das Hauptziel des Unterrichts muss sein, dass sich die Lerner mit der Gemeinschaft der Sprecher dieser Sprache verständigen können. Wenn man nur Grammatik und Wortschatz vermittelt, wird diese Verständigung nicht gefördert, und es entsteht das sogenannte „träge“ Wissen. Dieser Begriff bedeutet, dass etwas gelernt wird, nicht aber in Situationen angewendet werden kann.

Sowohl auf der Seite der Rezeption als auch auf der der Produktion sind digitale Videodokumente situiert.

Muttersprachler sprechen in einer authentischen Situation zu anderen Muttersprachlern. Wenn die Lerner diese verstehen, wird dadurch ihre Motivation erhöht, weil das Verstehen eine lebens-echte Aufgabe darstellt. Es wird außerdem ein Anwendungskontext geschaffen, in dem Wissen handlungsorientiert erworben wird. Im Falle der Produktion wird eine Diskussion organisiert, die aus dem Thema des Videos hervorgeht, d.h., dass das Video den nötigen Kontext schafft.

Perzeptives Lernen:

Sprache wird zuerst perzeptiv erworben. „Ohne Hören kein Sprechen“ lautet eine der Maximen für die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks, da Sprechen sich primär über das Hören entwickelt. Es handelt sich dabei aber nicht um die Entwicklung von Hörverstehensstrategien, sondern um wortwörtliches Hören. Für das Sprechen ist es viel wichtiger, dass die Lerner über einen angemessenen Wortschatz verfügen als über Grammatikkenntnisse. Alle Aufgaben, in denen die Lerner bestimmte Wörter oder Ausdrücke heraushören sollen, fördern das perzeptiv Lernen. An erster Stelle steht das Lernziel globales Hören. Um die Aufgabe zu lösen, müssen die Lerner aber bestimmte Wörter und Ausdrücke verstehen. Hier können folgende Übun-

gen in Form von Power-Point-Dias hilfreich sein:¹

Dia 1

Was sehen Sie?

- Eine Telefonnummer
- Eine Tastatur
- Handys
- Internetadressen
- Eine Maus
- Kinder
- Ein SMS
- Eine Lehrerin

Dia 2

Welche Themen kommen vor?

- Schummelhilfe
- Internet in der Schule
- Klassenarbeiten
- Englischunterricht
- Lehrer und Handys

Das detaillierte Hören kann danach in Form einer richtig-falsch-Übung erzielt werden:

Dia 3

Richtig oder falsch?

- Handys sind in der Schule verboten.
- Im Internet kann man Schummelhilfe bekommen.
- Die Klassenarbeit muss bei www.yoc.de vorher gemeldet werden.
- Die Fragen werden per SMS geschickt.
- Die Kinder verstecken die Handys unter dem Tisch.

Bei der nächsten Übung handelt es sich um das Heraushören bestimmter Wörter und Ausdrücke. Vor dem Lösen jeder einzelner Übung sollte das Video mindestens einmal gesehen und gehört werden:

Dia 4

Ergänzen Sie die Wörter und Ausdrücke!

- Wir zeigen euch _____.
- _____ www.yoc.de _____ jetzt Schummelhilfe.
- _____: Ihr meldet da eure Klassenarbeiten an.
- ...und die Antwort _____ lautlos _____.
- Handys dürfen nun _____ eingesammelt werden.

Bewusstes Lernen:

Nach einem globalen Hören und Verstehen geht es darum, die Lerner auf Details der Sprache aufmerksam zu machen. Beim Hören arbeitet das Gehirn mit semantischen Strategien (Weidenmann 1997:66 ff). Die Lautsequenzen folgen schnell aufeinander, man kann die Geschwindigkeit nicht regulieren und wie beim Lesen und in authentischen Situationen normalerweise auch nicht wiederholen. Das Wichtige ist das inhaltliche Verstehen und nicht das grammatikalische Analysieren. Semantische Strategien wie auf Akzente, Lautstärke, Melodie und Pausen achten, zeigen informationstragende Teile der Lautkette an. Die Reihenfolge der Wörter in Kombination mit diesen Merkmalen gibt Aufschluss über den Inhalt und auch die Intention der Aussage. In Verknüpfung mit dem Weltwissen des Hörers und der Interpretation der sozialen Situation werden Zusammenhänge erschlossen (siehe hierzu Tschirner 2007).

Damit der Hör-Input aber als Lernmedium für die Produktion einer Sprache genutzt wird, muss anders gehört werden. Damit die Lerner Einzelwörter exakt heraushören, müssen sie auch auf nicht akzentuierte Silben achten, die in realen Situationen oft teilweise verschluckt werden. Dazu haben wir die Übungen der Dias 3 und 4 entwickelt. Bei Dia 3 geht es zunächst um das Hören von Detailinformationen. Die richtige Antwort hängt dabei vom Heraushören bestimmter Wörter ab, wie z.B. "nicht erlaubt", "gibt es", "vorher", "geschickt", welche nicht akzentuiert, aber für die Detailinformation bedeutungstragend sind.

Bei der Übung auf Dia 4 geht es um das Heraushören der neuen Redemittel. Hilfe dazu geben die Teiltranskriptionen. Bei beiden Übungen ist die Möglichkeit des präzisieren und sofortigen Auffindens einzelner Videosequenzen bis hin zur Einzelwort-Wiederholung beim digitalen Video ein großer Vorteil gegenüber den herkömmlichen VHS-Videos.

Interaktives Lernen:

Das perzeptive Lernen reicht jedoch für die Entwicklung der produktiven Kompetenz nicht aus. „Perzeptive Formen sind auditiver Art und müssen in artikulatorische übertragen werden, bevor sie produktiv verwendet werden können“ (Tschirner 2000: 72). Deshalb müssen die Wörter und Äußerungen zuerst perzeptiv wahrgenommen und dann produktiv geübt werden. Außerdem müssen Aufgaben angeboten werden, in denen von den eigenen Sprechintentionen der Lerner ausgegangen wird. Solche Aufgaben sind zum Beispiel Fragespiele (Autogramm², Dia 5), Entscheidungsaufgaben (Dia 7) und Diskussionen (Dia 8). Dabei sollten Sprechaktivitäten entwickelt werden, in denen die im Video vorkommenden Wörter, Sätze und Funktionen benutzt werden, um den Lernern zu helfen, den Schritt vom Input zum Output zu machen.

Dia 5**Sammeln Sie Autogramme:**

Im Bereich Technik: Hast du immer das Neuste?

Suchst du Infos über Deutschland unter www.de-world.de?

Wenn ich es eilig habe, funktioniert mein Computer nie. Geht das bei dir auch so?

Räumst du vor der Arbeit immer deinen Schreibtisch auf?

Kommen deine E-mails manchmal ohne Antwort zurück?

Dia 6³**Ordnen Sie zu: ?**

(Unsicherheit) - (Ablehnung) oder + (Zustimmung)

Damit bin ich einverstanden, weil...
Einverstanden.
Ja, das ist so.
Das ist wahr.
Genau so.
Ich bin derselben Meinung.
Ja, sicher.
Ich glaube schon.
Davon bin ich überzeugt.
Das finde ich auch.

Da bin ich nicht einverstanden, denn...
Ganz im Gegenteil.
Ich denke/meine/glaube e, dass...
Da bin ich anderer Meinung.
So ein Unsinn.
Sicher nicht.
Das ist nicht wahr.
Ganz und gar nicht.
Das glaube ich nicht.
Und das soll ich glauben?

Wirklich? Ich würde eher sagen, dass...
Ist das wirklich so?
Sind Sie sicher?
Ich weiss es nicht.
Da bin ich nicht sicher.
Kann man das beweisen?

Dia 7**A) Hier stehen sieben Meinungen zum Thema neue Technologien.**

Wenn Sie finden, dass die Meinung richtig ist, stimmen Sie zu:

Symbol +

Wenn Sie finden, dass die Meinung falsch ist, protestieren Sie:

Symbol -

Wenn Sie nicht sicher sind: Symbol ?

Das Neueste ist immer das Beste.

- Unter www.google.com gibt's alles.
- Informationssuche: Wie geht das? Das geht so: Internetanschluss!
- Wenn eine Mail beim Empfänger nicht angekommen ist, dann kommt sie immer zurück.
- Vor der Arbeit sollte man immer seine Mails kontrollieren.
- Grund für die große Zahl von Handys ist die bessere Kommunikation zwischen den Menschen.
- Die Leute übertreiben, wenn sie jährlich ihren Computer wechseln.
- SMS sind die praktischste Kommunikationsform.

B) Arbeiten Sie zu zweit. Die obigen sieben Meinungen werden abwechselnd von Ihnen und Ihrem Partner nacheinander vorgelesen. Dann reagiert jeder zu dieser Aussage mit einem passenden Redemittel. Argumentieren Sie kurz Ihre Meinung.**Dia 8****Die neuen Technologien lösen Probleme, die wir früher nicht hatten**

- Arbeiten Sie zu viert.
- Schreiben Sie drei oder vier neue Technologien auf.
- Sammeln Sie dazu schriftlich Pro- und Kontraargumente.
- Einigen Sie sich in der Gruppe auf eine Aussage pro gewählte Technologie und stellen Sie sie dann im Plenum vor (Benutzen Sie die obigen Redemittel, um Ihre Meinung zu äußern).
- Im Plenum: Was meinen Sie zu der Überschrift?

Lexikalisches Lernen:

Muttersprachler wissen nicht nur, was grammatikalisch richtig, sondern auch was idiomatisch gebräuchlich ist. Nach neueren Forschungsergebnissen beruht diese Fähigkeit darauf, dass sie Hunderttausende von lexikalischen Phrasen, Teilsätzen und Sätzen gespeichert haben und als Bauteile abrufen können. Das sind die sogenannten "Chunks". In den Lautsequenzen sind die "Chunks" durch kurze Pausen getrennt, was dem Verstehen entgegenkommt (siehe hierzu Tschirner 2007). Bei der Arbeit, die auf den Dias 3 und 4 zum Video "Handys in der Schule" vorgeschlagen wird, handelt es sich um eine rezeptive Aufgabe. Dagegen erfordern die Aufgaben der Dias 6 und 7 eine produktive Arbeit: Die "Chunks" werden angewendet. Dia 6 zeigt eine Liste der

üblichen Redemittel bei Diskussionen, welche die Lerner klassifizieren müssen. Dadurch machen sie sich mit den Modulen vertraut. Durch die Aufgabe von Dia 7 werden die Lerner dazu angeregt, die Diskussionsbausteine und auch die neuen Wendungen von Aufgabe 4 aktiv anzuwenden.

Emotionales Lernen:

Damit das zu Lernende besser gespeichert wird, sind die Gefühle von grundlegender Bedeutung. Zunächst sollte natürlich in der Klasse ein angenehmes Klima geschaffen werden. Aber darüber hinaus sollten die Lerner einen positiven Bezug zur Fremdsprache haben (siehe hierzu Adrian 1999:11 ff). Außerdem ist es wichtig, dass ein persönlicher Bezug zum Lernstoff geschaffen wird.

Das ist nicht immer leicht. Eine Hilfe ist die Möglichkeit, kommunikative Bedürfnisse in der Gruppe zu schaffen. Das wird dadurch erlangt, dass die Welt der Lerner mit einbezogen wird und das Interesse am Anderen genutzt wird. Bei Dia 5 zu "Handys in der Schule" haben wir eine Aufgabe erstellt, welche diese Aspekte besonders berücksichtigt. Die Lerner stellen untereinander persönliche Fragen, wobei sie stark gelenkt das neue Vokabular anwenden. Dadurch werden positive Emotionen begünstigt, was wiederum das Speichern der Sprache fördert (siehe hierzu Tschirner 2007). Gleichzeitig haben wir es hier auch mit situiertem Lernen zu tun, denn die Fragen sind nicht fiktiv und die Lerner spielen keine Rollen, sondern sie sind sie selbst, die sich für die wirklichen Antworten ihrer Mitlerner interessieren.

Literatur

- Adrian, Konrad (1999). Emotionale Aspekte im Fremdsprachenunterricht, in DaF-Brücke, die Zeitschrift der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen der Mercosur-Länder, Okt./Nov., Jahrgang 1, Heft 1
- Tschirner, Erwin (2000). Digitale Klassenzimmer: Sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit. In: Tschirner, E. / Funk, H. / Koenig, M. (Hrsg.) (2000), 66-93
- Tschirner, E./ Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.) (2000). Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen
- Tschirner, Erwin (2007). Evaluationskriterien für Multimediaanwendungen, Handreichungen Postgraduiertenkurs Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, Argentinien
- Weidenmann, Bernd (1997). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess, in Issing, L. U. Klimsa, Paul: Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim: Psychologie Verlags-Union

1. Die Übungen in den Dias sind zum digitalen Video "Handys in der Schule" (ARD) entwickelt worden.
2. Jeder Lerner erhält dieses Dia in Druck-Version. Die Lerner stellen sich untereinander diese Fragen und suchen dabei Personen, die auf die Fragen positiv antworten, damit diese im Kasten rechts unterzeichnen. Jede Unterschrift darf pro Blatt nur einmal vorkommen. Wer zuerst alle Unterschriften hat, gewinnt.
3. Vorbereitung zu den Übungen der Dias 7 und 8.

LERN- UND LESETAGEBÜCHER ALS HILFE FÜR SELBSTVERANTWORTETES LERNEN INNER- UND AUSSERHALB DES DAF-UNTERRICHTS

Diana Feick (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá)

Diana Feick, Bogotá (Kolumbien)

Studierte Deutsch als Fremdsprache, Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie Linguistik an der Universität Leipzig. Mehrmalige Stipendiatin des DAAD, seit 2004 als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, deutsche Literatur und Sprachgeschichte sowie Landeskunde und Didaktik an der

Nationaluniversität Kolumbiens tätig. Sie leitete DaF-Lehrerweiterbildungen für den Kolumbianischen Deutschlehrerverband (APAC) in den Bereichen Medien- und Computernutzung im DaF-Unterricht sowie zur Förderung der Lernerautonomie durch Lerntagebücher.

Ein Tagebuch schreiben, das klingt nach einer eher antiquierten Form der Selbstreflexion, nach Jungmädchenträumen in einer schweren Zeit oder dem Festhalten der Erlebnis- und Gedanken-

welt unserer literarischen Vorväter und -mütter. Also eigentlich etwas völlig Überholtes im Zeitalter von Web-Blogs, Newsgroups, Internetforen und Co. Und doch scheint diese Textsorte in der

fremdsprachendidaktischen Diskussion um Lernerorientierung, Autonomie und selbstgesteuertem Lernen eine Renaissance zu erleben.

Sie heißen Lerntagebuch, Arbeitsport-

folio, Sprach-Tagebuch, Arbeitsjournal oder Lesetagebuch und beabsichtigen, aus der allgemeinen Pädagogik kommend, so ziemlich das gleiche: Sie fördern das Schreiben als reflexive Praxis^{2,3} im Schul- und besonders auch im Fremdsprachenunterricht. Gemeinsam ist diesen Instrumenten außerdem, dass sie zum Nachdenken über das eigene Lernen sowie zur Selbstbewertung und Selbsteinschätzung anhalten und damit die Lernkompetenz generell stärken.⁴ Da sich Tagebücher für alle Alters- und Zielgruppen und in allen Lernbereichen einsetzen lassen, geben sie auch dem DaF-Unterricht neue Impulse für das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen. Während das Portfolio im Sinne eines prozessorientierten Portfolios⁵ eher als Materialsammlung von Lernergebnissen und Schülerarbeiten fungiert, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten zeigt⁶ dienen Tagebücher der schriftlichen, chronologischen Dokumentation von Gelerntem, Erfahrungen oder typischen Anwendungsfällen für Gelerntes.⁷ Besonders die subjektiv-emotionale Komponente spielt hier eine deutlich größere Rolle als beim Portfolio.



Tagebuch der Anne Frank¹

Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich vor allem die Form des Sprach-Tagebuchs, da man sich darin ausschließlich auf den Sprachlernprozess konzentriert. Eine Sonderstellung nimmt das Lesetagebuch ein, das fast ausschließlich bei der Arbeit mit literarischen Texten Anwendung findet und sich meist auf den Zeitraum des Lesens von Werken beschränkt. Hervorzuheben ist die Lernzentriertheit aller Werkzeuge, die die Selbsteinschätzung und Selbstbewertung des Geleisteten mit einschließt.⁸

Das Tagebuch dient dabei nicht nur dazu das Lernen zu lernen, sondern auch das Lehren. So empfehlen Richards und Lockhardt⁹ den Einsatz von *teaching journals*, in denen die Lehrenden als Teil der Unterrichtsforschung Informationen über ihr eigenes Lehrverhalten sammeln.

Der folgende Artikel möchte eine Rückmeldung aus der Unterrichtspraxis geben, indem der Einsatz dieses Lernmediums

im universitären DaF-Unterricht in Kolumbien exemplarisch dargestellt und kritisch auf seinen Nutzen für den Lernfortschritt und die Entwicklung einer Lernerautonomie hinterfragt wird.

An der Nationaluniversität Kolumbiens (UNAL) findet im Studiengang *Philologie und Sprachen, Schwerpunkt Deutsch* in acht Semestern eine Ausbildung zum *Licenciado en Filología e Idiomas - especialidad Alemán*, also zu einer DaF-Lehrbefähigung statt. Neben intensivem Sprachunterricht während sechs Semestern, 13 Fachkursen auf Deutsch (u.a. Didaktik, Landeskunde, Literatur, Phonetik, Semantik, Sprachgeschichte, Übersetzen), einem obligatorischen Unterrichtspraktikum und einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit erhalten die Studierenden in einer zweiten Ausbildungslinie Kurse in allgemeiner und spanischer Linguistik.

Im Rahmen von zwei Seminaren kam das Sprach-Tagebuch erstmals zusammen mit einer kritischen Beobachtung und Bewertung dieses Prozesses seitens der Lehrkraft zum Einsatz. In Didaktik I geschah dies in Form eines Lernertagebuches und in Literatur III in Form eines Lesetagebuches.

Warum denn unbedingt ein Tagebuch?

Innerhalb dieser Einführung in die Methoden der DaF-Didaktik sollten die Studierenden mit Hilfe des Tagebuches befähigt werden den Seminarunterricht, der anteilig aus Lehrervorträgen, Referaten und methodischen Simulationen seitens der Lerner bestand, zu beobachten (Strukturmomente) und kritisch zu analysieren. Hinzu kam die Nutzung des Tagebuches zur komprimierten Wiedergabe der Unterrichtsinhalte (aktive Wiederholung fördert Einprägung) und als Sammel- und Reflexionsstelle für bisher unbekannte Didaktikterminologie und Fachwortschatz. Beabsichtigt wurde damit das aktive Nachdenken über den eigenen Lernprozess, das Einüben von Selbstbewertung und -kritik über die eigene Beteiligung am Unterricht und in Präsentationen sowie eine Kontinuität im Lern- und Arbeitsprozess zu forcieren.

Im Kurs Literatur III, der sich auf die Epochen Aufklärung, Sturm und Drang sowie Weimarer Klassik konzentriert, diente das Lesetagebuch primär als Begleiter im Leseprozess einer der Pflichtlektüren (Lessings *Nathan der Weise* oder Goethes *Die Leiden des jungen Werthers*), d.h. dort sollte der Lese-

prozess selbst sowie die kritische Reflexion über Inhalte u./o. Figuren sichtbar werden. Des Weiteren kam auch hier die Wortschatzarbeit zum Tragen durch die Aufnahme von unbekanntem Vokabular und Redewendungen in Form eines textspezifischen Glossars, das den Lernern durch das Erarbeiten von Bedeutungen (Archaismen, Neuschöpfungen, etc.) vor allem historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge der jeweiligen Entstehungsperiode näher bringen sollte. Zur Verbesserung des Textverständnisses waren die Studierenden dazu angehalten sich außerdem auch in der produktiven Textrezeption zu versuchen, d.h. Leerstellen im Text als Impulse für eigene kreative Schreibexperimente zu erhalten.

Beide Tagebuchformen verfolgten natürlich grundsätzlich das Ziel der Erweiterung der allgemeinen Schreibkompetenz der Studierenden, indem sie mit einem realen Schreiben konfrontiert wurden. Dies führt sicher nicht nur zu einer Motivationssteigerung, sondern dient bei qualifiziertem Feedback als Trainingsmöglichkeit dieser spezifischen Kommunikationssituation.



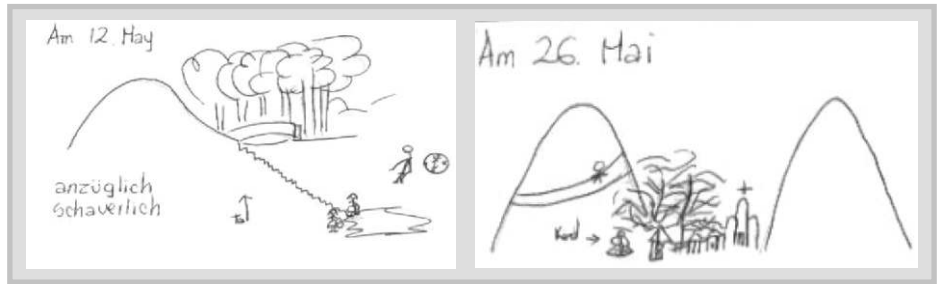
Tagebuchausschnitt zu *Die Leiden des jungen Werthers*

Und wie nun schreiben? - Formen der Aufgabenstellung und Arbeitsanweisung

Die Vorgehensweise bei der Entwicklung der konkreten Arbeitsanweisung für das Erstellen der Tagebücher unterschied sich in beiden Kursen. Im Didaktikseminar wurden die Vorstellungen der Lernenden darüber aktiviert, was ihrer Meinung nach in ein solches Tagebuch hineingeschrieben werden müsse. Nach der Sammlung aller Ideen einigten wir uns auf folgendes Schema, das bei jedem Eintrag abgearbeitet werden sollte:

1. Kurze inhaltliche Zusammenfassung des Unterrichts mit eigenen Worten.
2. Persönliche Meinung/Stellungnahme zu diesen Inhalten/Kontroversen.

3. Woran zweifle ich? (offen gebliebene Fragen)
4. Was wusste ich über dieses Thema schon früher? Was weiß ich jetzt, will ich mir merken?
5. Was fand ich gut? Was schlecht? (bei meiner Arbeit, der der Kommilitonen, am Unterricht selbst)
6. Wie war mein eigenes Engagement im Seminar?



Tagebuchskizzen zu Die Leiden des jungen Werthers

Im Gegensatz dazu sollte das Lesetagebuch für das Literaturseminar mit Hilfe eines vorgegebenen Modells erstellt werden. Dabei wurde das Arbeitsblatt des Schweizer Deutschlehrers Roman Looser, welches dieser freundlicherweise im Internet¹⁰ zur Verfügung gestellt hat, für den DaF-Unterricht adaptiert, so dass die zukünftigen Tagebuchschreiber folgende Arbeitsanweisung erhielten:

Was ist ein Lesejournal?

Das Lesejournal führst du wie ein Tagebuch, in welches du Ideen, Gedanken, Fragen zu einem Text notierst. Deine Leseindrücke kannst du auch in einer Skizze, einer Zeichnung festhalten. Passende Bilder oder Texte z.B. aus Zeitschriften, Photos (und anderes) kannst du jeweils einkleben: Es steht dir frei, wie du dein Lesejournal gestaltest. Die Eintragungen sollen zu dir und den gelesenen Texten passen. Das Lesejournal führst du also vor allem für dich selber; deine Lehrerin oder dein Lehrer sollen aber auch darin lesen können.

Wozu führst du das Lesejournal?

Während der Eintragung kannst du über eine Geschichte, eine Buchfigur, ein Problem nachdenken und deine eigenen Vorstellungen und Phantasien ausgestalten. Hinterher, wenn du Verschiedenes gelesen hast, kannst du dich mit Hilfe der Eintragungen besser an die einzelnen Texte erinnern. Deine Lehrerin oder dein Lehrer können Einsicht nehmen und erfahren, was du gelesen und gearbeitet hast.

Wie führst du das Lesejournal?

- Zur besseren Übersicht nummerierst du die Seiten im Lesejournal im Voraus durch.
- Schreibe zu Beginn der Eintragung jeweils den Autor/die Autorin und den Titel auf und gib die Seitenzahlen im Buch an.
- Im Übrigen entscheidest du selbst, wie du die Eintragungen gestaltest, wie dein Lesejournal aussehen soll.

Anregungen für Einträge ins Lesejournal:

- Du kannst Textstellen zitieren, die du besonders spannend, wichtig, traurig, aufschlussreich ... findest; Zitate

kennzeichnen! Erkläre in einem Kommentar dazu, warum du diese Textstelle spannend, wichtig ... findest. Du kannst die Figuren, Orte ... des Buches zeichnen und dazu schreiben, was das Besondere an ihnen ist.

- Du kannst die Figuren des Buches vorstellen (mit Bild und Text), auch mit Sprechblasen.
- Du kannst deine eigene Meinung (Stellungnahme) zu dem aufschreiben, was die Figuren in besonderen Situationen tun oder denken. Vielleicht würdest du auch so handeln, vielleicht aber auch ganz anders.
- Du kannst den Inhalt eines Kapitels, das du besonders wichtig findest oder das dir besonders gefällt, mit eigenen Worten nacherzählen. (Erzähle aber nicht den Inhalt des ganzen Buches nach!)
- Du kannst Figuren interviewen. Du kannst einen Zeitungsbericht oder eine Reportage über angesprochene Themen schreiben.
- Du kannst zu einem Kapitel eine Geschichte in der Ich-Form schreiben. Stelle dir vor, du wärest eine Figur aus der Geschichte in einer ähnlichen Situation.
- Es ist wichtig, dass du die Figuren gut kennen lernst. Unterstreiche gleich beim Lesen eines Kapitels alles, was sie beschreibt: ihr Wesen, ihre Erscheinung ... Das Wichtigste davon kannst du in dein Lesejournal übertragen.
- Wichtige Gespräche kannst du als Rollenspiel aufschreiben.
- Du kannst auch Zusatzinformationen aus dem Lexikon/Internet in deinem Lesejournal verwenden.
- Du bist eine Figur aus der Geschichte und schreibst einen Brief an eine andere Figur.
- Du kannst unbekanntem Wortschatz notieren und erklären.

Dies sind einige Ideen. Natürlich kannst du auch nach eigenen Ideen schreiben, zeichnen ...

Evaluationskriterien:

Ich muss erkennen können, dass du das Buch gelesen und dich mit dessen Inhalt/Figuren auseinandergesetzt hast. Ein sprachlich angemessener Stil sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Allgemein war zu beobachten, dass die Arbeit am Tagebuch im Literaturseminar auf größere Resonanz, Begeisterung, Engagement stieß als im Didaktikkurs. Die Lesetagebücher erschienen in der Tat als kreatives Produkt durch ihren großen Gestaltungsreichtum, z.B. durch eingefügte Fotos, Bilder, Zeichnungen, Graphiken, Mindmaps etc. ebenso wie durch ihre Vielfalt an eingesetzten Schreibverfahren.

Besonders bemerkenswert hinsichtlich der produktiven Textrezeption waren selbst verfasste Gedichte, Briefe an handelnde Figuren oder Tagebucheinträge von handelnden Figuren.

Nachfolgend soll anhand von exemplarisch ausgewählten Auszügen aus den Lesetagebüchern nachgewiesen werden, inwiefern diese zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens beitragen. Tendenziell ließ sich ein Hang zum Nacherzählen der Buchinhalte feststellen, aber ungefähr 2/3 der Studierenden gelang zusätzlich eine tiefer gehende interpretatorische Auseinandersetzung mit Handlung und Figuren. Hinzu kam eine rege Spracharbeit und Wortschatzanalyse, wie die folgenden Beispiele belegen:

Warum wird der „Ihr“-Stil immer gebraucht? Es soll aber poetisch sein. Man muss viel im Wörterbuch suchen, da der Text viele alte und komplexe Wörter hat. Es gibt viele seltsame Verben.

Während diesem Lesen bin ich mit einigen Schwierigkeiten hinsichtlich der Wörter und Ausdrücke, die manchmal sehr schwer zu verstehen waren, zusammengestoßen. Trotzdem erweiterten sie meine Kenntnisse von deutschen Wörtern in einem bestimmten Bereich der Sprache, zum Beispiel bei dieser Gelegenheit im Schachspiel.

Oder:

Ich nehme auch wahr, dass sie so eine Ironie beim Sprechen nutzen (Zeile 1675). Von Anfang an finde ich es schwer, den poetischen Stil der Geschichte zu verstehen. Die Konjugationen der Verben; Ausdrücke; der Wortschatz. Wie uns ein-mal gesagt wurde, in Büchern ist das pas-sive Vokabular einer Sprache enthalten und auch ist es aus diesem Grund manch-mal schwer nur vom Kontext ein Wort zu erraten.

Das Tagebuch half ihnen auch den eigentlichen Lesevorgang zu strukturieren:

Wenn ich ehrlich bin, hatte ich keine Ahnung was ich dafür machen sollte, um ein Tagebuch zu schreiben. Die Tage sind vergangen und das wusste ich noch nicht, ich hatte keine klare Ideen, so dass ich mich entschieden habe, es einfach zu machen und mich schreiben lassen. Das Ergebnis waren vor allem viel Notizen, Fragen, Gedanken, Interpretationen und ein paar Schaubilder, die mir dabei geholfen haben, die Geschichte besser zu verstehen.

Ich höre das Hörbuch und lese gleichzeitig. Mit der Betonung des Lesers kann man besser verstehen.

Die Lernenden zeigten außerdem, dass sie in der Lage waren über den Lesevorgang selbst zu reflektieren, ihre Stimmungen während des Lesens zu vermitteln und auch negative Erfahrungen zu dokumentieren:

Die Geschichte ist immer mehr interessant. Ich will wissen, was passieren wird.

Hier fand ich nichts neues, die Geschichte wird monoton und langweilig.

Es gibt eine Sache von der Geschichte, die mir sehr gefällt: Die Erklärung von den Gedanken der Figuren.

Diesen Teil des Gedichtes finde ich wirklich wunderbar, weil das die Probe ist, in meiner Meinung, dass Nathan wirklich weise ist. Ich verstehe das nicht !!! Jetzt ist alles total gemischt. Wie wird das enden?

Ich bin total verirrt, jetzt weiß ich nicht mehr was ich denken soll.

Und nicht zuletzt wurde ersichtlich, welche Emotionen und Motivationen im Laufe des Lesens freigesetzt werden konnten:

Nach der Mitte des Buches vermutete ich das Ende und wollte das nicht mehr lesen aber ich konnte auch diese Figur nicht verlassen. Ich wollte Werther begleiten, ich fühlte Mitleid und konnte ihn nicht verlassen.

Endlich hat sich Werther das Leben genommen. Ich fühle mich schlecht. Diese Geschichte ist sehr tragisch. Jetzt verstehe ich, warum haben vielen europäischen Jugendliche sich das Leben genommen, von Werther beeinflusst. Ich habe das ganze Buch seufzend gelesen.

Endlich hat Werther seiner Leiden ein Ende getan. Ich bin ein bisschen traurig, aber bin auch froh, dass ich mit dem Buch Schluss gemacht habe. Ich kann nicht weitere Gedanken über das Buch machen.[...] Wie ge-sagt, ich habe mich mit Werther anerkannt, obwohl er mich vielmals wütend machte. Ich fand ihn empfindlich und manchmal süß. Insgesamt, das Buch hat mir gefallen.

Am Ende der Arbeiten teilten mir einige Studenten sogar etwas über die Auswirkung dieser Lektüreform auf ihre „Deutschlesekarriere“ mit:

Es ist das erste Mal, dass ich so schnell und fleißig ein Buch auf Deutsch lese. Es war keine Enzyklopädie und hat auch nicht genau mein Geschmacksrichtung befolgt, aber es ist das erste Mal und deswegen fühle ich mich gut und habe Lust weiter zu lesen.

Dank dieses Werkes habe ich mich gewagt, obwohl ich gezwungen wurde, ein ganzes Werk oder Buch auf Deutsch (kein einfaches) zu lesen.

Kritik, Verbesserungsmöglichkeiten, Ausblick

Zusammenfassend kann diese Art der lernerzentrierten Arbeit als positive Erfahrung und als Motivation zur Fortführung betrachtet werden, auch wenn es noch nicht allen Studierenden gelang das Tage-

buchformat einzuhalten. Teilweise wurde kurz vor der Abgabe ein fiktives Tagebuch „zusammengeschrieben“, weil im Laufe des Semesters nicht konsequent nach jeder Stunde eingetragen wurde. Oft fiel der reflexive Teil sehr gering aus oder wurde ganz weggelassen. Sicher schaffen hier klarere Arbeitsanweisungen, Testversionen und eine häufigere obligatorische Rückmeldung auf bisher Geschriebenes (nicht nur am Ende des Semesters, wie es im Didaktikkurs geschah) Abhilfe. Die so unterschiedlichen Resultate in beiden Kursen sind vermutlich auf die Freiheit (Kann-Formulierungen) bzw. Eingegrenztheit in der Vorgehensweise zurückzuführen. Verstärkt werden sollte auf jeden Fall der Umfang einer strukturierten und angeleiteten Selbsteinschätzung und Selbstbewertung, denn durch alleinige Evaluation des Lehrers wird offensichtlich „die Bereitschaft, sich offen mit sehr persönlichen Lernerfahrungen auseinander zu setzen und auf die eigene Person zugeschnittene Lernstile und -strategien zu entwickeln, empfindlich gestört.“¹¹ Besonders im Didaktiklertagebuch bemerkte ich die Schwierigkeiten in der Evaluation von Fremd- und Eigenleistungen.

Motivationssteigernd und das Umsetzungsspektrum vergrößernd kann hier sicher der Einsatz der modernen Technologien sein. So wären online-Tagebücher denkbar, die Arbeit auf Lernplattformen ermöglichen oder warum sollte nicht auch ein geprochenes Tagebuch möglich sein? Die Formen der digitalen Bild- und Tonbearbeitung und -speicherung warten nur darauf genutzt zu werden.

1. Quelle: <http://www.arbeiterbund-fuer-den-wiederaufbau-der-kpd.de/AnneFrank.png>
2. Mein Dank gilt allen Studierenden des Kurses Literatur III im 1. Semester 2007, die mir freundlicherweise ihre Lesetagebücher für diesen Artikel zur Verfügung gestellt haben.
3. Bräuer, Gerd (2003). Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach
4. unter: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Portfolio-Arbeit im Allgemeinen Sinne <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/portfolio-arbeit.html> (20.09.2007)
5. vgl.: Epstein, Andrew (2004). Assessment: Portfolios. http://www.teachsam.de/arb/portfolio/portfolio_3_1.htm (20.09.07)
6. unter: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Portfolio-Arbeit im Allgemeinen Sinne <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/portfolio-arbeit.html> (20.09.2007)

7. Mittlmann, A. et al. Geschäftsprozesse mit menschlichem Anlitz: Methoden des Organisationalen Lernens anwenden. Band 1 der Schriftenreihe Wissens- und Prozessmanagement hrsg. von Gappmaier, M. und Heinrich, L. J., Trauner Universitätsverlag, 2. Auflage, Linz 2000 <http://www.artm-friends.at/am/km/WM-Methoden/WM-Methoden-16.htm> (21.09.07)
8. vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Portfolio-Arbeit im Allgemeinen Sinne <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/portfolio-arbeit.html> (20.09.2007)
9. Richards, Jack C./ Lockhart, Charles (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge
10. Unter:Looser, Roman. Lesetagebuch/Lesejournal. <http://homepage.bluewin.ch/looserroman//ArbTech/Lesejournal.rtf> (20.09.07)
11. unter: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Portfolio-Arbeit im Allgemeinen Sinne <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/portfolio-arbeit.html> (20.09.07)



Lehrwerke, die Freude machen

Information und Beratung
sowie Auskunft zu
Bestellmöglichkeiten



Für Brasilien

Lilian Berloff

Tel./Fax +55 (11) 41 23 24 27
E-Mail: berloff@com2com.ru



Alle anderen Länder

Claudia Harbauer

Tel. +49 (0)89 96 02 231
E-Mail: harbauer@hueber.de

Erfolg macht Freude, Freude macht erfolgreich.
So einfach ist das – mit Lehrwerken, die so frisch,
authentisch und abwechslungsreich sind wie die
Sprache selbst. Probieren Sie es aus! Lehrwerke
von Hueber machen Freude – und sind deshalb
so erfolgreich.

Eine Übersicht unserer Distributoren
vor Ort finden Sie im Internet unter
www.hueber.de/international-customers

Petra Gilliard, Tunja (Kolumbien)

In Karlsruhe/ Deutschland geboren, Studium der Sozialarbeit in Freiburg. Umzug nach Bucaramanga / Kolumbien im Jahr 1999, der Heimatstadt ihres Mannes. Seit 2000 verschiedene Tätigkeit im DaF-Bereich; zuerst an der Universidad Industrial de Santander und seit 2002 in der andinen Stadt

Tunja an der Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Teilnahme an zahlreichen Fortbildungen in Kolumbien und Deutschland und der Wunsch, wenn die Kinder groß sind, den DaF-Master in Medellín zu absolvieren.

STUDENTEN AUS BERLIN UND TUNJA IM KULTURAUSTAUSCH AN DER UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Ein Erfahrungsbericht

von Petra Gilliard in Zusammenarbeit mit Adriana Ojuela und Carlos Bedoya
(Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja)

Kaum einer der kolumbianischen Studenten an der Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) war jemals im Ausland, geschweige denn in einem Land, wo eine andere Sprache gesprochen wird. Das Austauschprogramm mit der Humboldt-Universität Berlin hat vielen jungen Kolumbianern in Tunja den Kontakt mit Deutschen ermöglicht.

Unsere Universität

Die UPTC liegt in der höchsten Stadt Kolumbiens, in Tunja, der Hauptstadt von Boyacá, einem sehr landwirtschaftlich geprägtem Bezirk. Zweieinhalb Stunden dauert die Fahrt von Bogotá nach Tunja, einer Stadt mit 160.000 Einwohnern, die von vielen malerischen Dörfern umgeben ist. Während der Vorlesungszeit füllt sich die Stadt mit jungen Leuten, denn außer der staatlichen UPTC gibt es noch andere, vorwiegend private Hochschulen und Bildungseinrichtungen. 45.000 Studenten sind an der UPTC immatrikuliert, davon 20.000 in Tunja und die anderen 25.000 an verschiedenen Außenstellen in der Region.

Deutsch als Fremdsprache an der UPTC

An der Universität existieren zur Zeit zwei Sprachstudiengänge:

-Spanisch/ Englisch auf Lehramt

-Englisch/ Französisch auf Lehramt

Organisierten Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ gibt es in Boyacá nur an der UPTC in Tunja. Das Fach wird seit zehn Jahren angeboten und pro Semester sind ca. 250 Studenten eingeschrieben.

Die Mehrheit der Studenten kommt aus Dörfern, wo an den Schulen nur Englisch auf einem niedrigen Niveau vermittelt wird. Deshalb können wir Dozenten weder mit deutschen Vorkenntnissen noch mit Kontakten zur europäischen Kultur rechnen. In Kolumbien konzentriert sich der internationale Tourismus auf wenige Städte. Ansonsten überwiegt der nationale Tourismus und es besteht keine Notwendigkeit, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben. Deutschlerner an der UPTC haben oft Freunde oder Verwandte in Deutschland oder sie möchten selbst einmal nach Deutschland reisen oder dort studieren. An der Universität unterrichten drei DaF-Dozenten, davon sind zwei Absolventen des Deutschlehrerstudiums in Bogotá und eine ist Muttersprachlerin.

Deutsche Einflüsse an der UPTC

Im Jahr 1924 wurde eine Professorengruppe aus Deutschland nach Kolumbien eingeladen, um eine Erziehungsreform auszuarbeiten. Der Pädagoge Julius Sieber kam 1926 ebenfalls im Rahmen dieser Reform nach Tunja. Zuerst arbeitete er an der Escuela Normal, deren Schulabschluss eine Ausbildung zum Volksschullehrer beinhaltet. Er verbesserte das Konzept der Lehrerbildung und begründete mit anderen Pädagogen die UPTC. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wirkte der deutsche Agronom, Prof. Hanke 30 Jahre lang an

der UPTC. Durch seine lange Lehrtätigkeit prägte er die landwirtschaftliche Fakultät.

Der Kooperationsvertrag mit der Humboldt-Universität Berlin

Zwei Agronomiedozenten der UPTC konnten Teile ihres Studiums an der Humboldt-Universität Berlin absolvieren und einen Kooperationsvertrag zwischen den beiden Universitäten abschließen. Dieser wurde im Jahr 2005 erneuert und erweitert. Heute schließt der Vertrag den Austausch von Studenten und Dozenten mit ein und beschränkt sich nicht mehr auf den landwirtschaftlichen Bereich. Bis 2003 gab es verschiedene kolumbianische Dozenten, die nach Berlin reisten, und einige Praktikanten, die nach Tunja kamen. Der erste Austausch fand im Jahr 2003/ 2004 statt. Zuerst reiste eine kolumbianische Gruppe von sieben Sprachstudenten nach Berlin zum Sommersprachkurs mit



landeskundlicher Orientierung. Mit der Erfahrung dieser Gruppe konnten wir ein eigenes kolumbienspezifisches Programm aufstellen, das Sprachunterricht, Ausflüge, sportliche Aktivitäten und Vorträge beinhaltete. Aus Berlin kamen dazu sieben Studentinnen und Studenten vier Wochen nach Tunja, fünf waren Sprachstudentinnen.

Der zweite Austausch fand 2005/2007 statt. Wieder reiste eine Gruppe unserer Universität nach Berlin zu den Sommerkursen. Diesmal war die Gruppe studienfachgemischt. Im Februar/März 2007 empfingen wir acht Studentinnen verschiedener Fachrichtungen der Humboldt-Universität in Tunja.

Die Vorbereitung des Austausches

Im August setzen wir uns zusammen und überlegten, was wir alles vorplanen könnten. Wir wollten die zwei Wochen vor dem Beginn der Vorlesungen dazu nutzen. Im Unterricht wurden die Studenten angesprochen und einige erklärten sich bereit mitzuarbeiten. Wir erstellten folgenden Plan:

- Zeitrahmen
- Klärung der finanziellen und rechtlichen Situation
- Einladungsschreiben
- Plan der verschiedenen Aktivitäten
- Dozenten für Spanisch als Fremdsprache
- Dozenten für die historischen Vorträge
- Studenten für die sportlichen und kulturellen Aktivitäten
- Studenten für die Vorbereitung der Exkursionen
- Unterkunft, Notfallversicherung, Mittagessen in der Mensa
- Flughafentransport, Busse für Exkursionen
- Informationsblatt für die Teilnehmer

Während der Vorbereitungen mussten wir ständig mit dem internationalen Büro der Universität in Verbindung bleiben, bei dem wir unsere Anliegen schriftlich einreichten. Alles was mit Geld zu tun hatte, musste zuerst vom Leiter des Büros genehmigt werden. Kurz vor

Weihnachten bekamen wir endlich grünes Licht vom Rektor und der offizielle Einladungsbrief konnte ins internationale Büro der HU nach Berlin gefaxt werden. Ein Infoblatt mit den Punkten: Sicherheit, geografische Lage, Stadt, Leben an der Uni, Unterkunft, Einkaufsmöglichkeiten, Museen, Kneipen, Wetter, Kolumbien-Links etc. wurde nach Berlin gesendet. Mit dieser Information schickten wir auch persönliche Einladungsbriefe an die Humboldt-Universität, die bei der Einreise am Zoll vorgezeigt werden sollten. Diesen Schreiben voraus ging eine Korrespondenz mit der Ausländerbehörde der Stadt, um die Einreiseformalitäten zu klären.

Der Verlauf

Im Zentrum unserer Bemühungen stand eine sorgfältige Planung. Unser erster Schritt dazu war eine Reflexion über den ersten Austausch an der Uni in Tunja. Wir hatten gute Erfahrungen mit den vielfältigen Aktivitäten am Nachmittag und wir übernahmen deshalb die meisten Ideen, die wir zweieinhalb Jahre zuvor schon ausprobiert hatten. Jedoch wollten wir beim zweiten Austausch mehr Kontakte zwischen den Studenten beider Universitäten herstellen. Außerdem konnten wir das Programm um zwei Wochen verlängern und mehr Freizeit während der Woche zur Verfügung stellen. An den Kurstagen gab es morgens Spanischunterricht, den vier freiwillige Sprachdozenten ohne Bezahlung erteilten, und nachmittags verschiedene Aktivitäten. Jede Woche gab es auch einen Tagesausflug. Positiv und motivierend für unsere Arbeit waren vor allem das Nachmittagsprogramm und die Exkursionen in die Umgebung. Neu für uns war die intensive Mitarbeit der kolumbianischen Studenten, die an der Universität Deutschkurse besuchen. Nur für drei Unterrichtseinheiten, die mit Geschichte und Literatur zu tun hatten, mussten wir Dozenten der Universität suchen. Die einheimischen Studenten übernahmen die Ausarbeitung und

Durchführung der anderen Aktivitäten:

- Stadtrundgänge mit Museumsbesuchen
- Busfahrten zu Sehenswürdigkeiten in der Umgebung
- Musikwerkstatt
- Tanzwerkstatt
- Handarbeiten
- Freizeitspiele aus der Region
- Kolumbianische Küche/ deutsche Küche
- Kolumbianische Filme
- Sagen und Mythen aus Kolumbien
- Sendung im Universitätsradio

Der Kontakt zwischen den Studenten beider Länder wurde gleich in den ersten Tagen hergestellt. So kam es auch schnell zu gemeinsamer Freizeitgestaltung. Mit Hilfe der kolumbianischen Studenten nahmen sogar die meisten

Austauschstudenten an kostenlosen Freizeitangebot vom Studentenwerk der Universität teil. Beliebte waren Capoeira, Klettern und Tanzen.

Die kolumbianischen Studenten haben normalerweise keine Möglichkeit, Ausländer ihres Alters zu treffen. Entsprechend groß war ihre Neugier. Die Kontakte entstanden entweder durch das Austauschprogramm oder auch einfach auf dem Innenhof der Universität. Außerdem gab es Nachbarn im Wohnviertel der Universität, die die Studierenden aus Deutschland zu sich nach Hause einluden.

Fazit

Der Austausch war für die Studenten beider Länder sehr interessant. Die deutschen Studenten bekamen einen Einblick in das Leben kolumbianischer Studenten und in die andine Kultur Kolumbiens. Die kolumbianischen Studenten hatten die Möglichkeit Fremdsprachen zu üben und sich auch kulturell auszutauschen. Für uns Dozenten war es sehr viel Arbeit, aber durch den Austausch gibt es immer Anregungen für unsere Arbeit an der Universität und unser kleiner Sprachbereich kann über den Unterricht hinaus noch etwas anbieten.

Antje Rüger, Bogotá und Leipzig (Kolumbien und Deutschland)

Nach dem Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin (Übersetzen Spanisch/ Russisch und Deutsch als Fremdsprache) seit 1993 in Kolumbien und seit 2000 Dozentin an

der Deutschabteilung der Nationaluniversität Kolumbiens in Bogotá, zurzeit Doktorandin im Bereich Kulturstudien DaF am Herder-Institut der Universität Leipzig.

WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH-DOCH oder NOCH oder DOCH NOCH?!

Relevanz und Vorschläge für den Deutschunterricht auch in Lateinamerika.

Antje Rüger (Universidad Nacional de Colombia/ z.Z. Universität Leipzig)

Um eines gleich vorweg zu nehmen: Dieser Artikel wird kaum einen Beitrag im Rahmen der Debatten um die Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache, die mögliche oder faktische Verdrängung des Deutschen durch das Englische und damit verbundene politische Statements leisten (vgl. Ehlich 2000 und Ammon 1998).¹ Er versteht sich vielmehr als pragmatischer Vorschlag für den Umgang mit aktuellen Tendenzen unseres Deutschunterrichts in einem lateinamerikanischen Land und als Empfehlung eines konkreten Unterrichtsmaterials.

Dies lässt vermuten, dass hier keine Wertungen bezüglich der oben erwähnten bildungs- und wissenschaftspolitischen Diskussionen abgegeben werden sollen. Allerdings ist allein der Fakt, dass dieser Artikel über die Wissenschaftssprache Deutsch geschrieben wurde und dass versucht wird, damit einen Bezug zu unserer Praxis herzustellen, ein Zeichen dafür, dass sich die Autorin zumindest dazu bekennt, die Wissenschaftssprache Deutsch nicht als obsolet anzusehen und ihre Bedeutung auch außerhalb der deutschsprachigen Länder zu akzeptieren.

In der Vermittlung der deutschen Sprache in Lateinamerika lassen sich m. E. derzeit zwei eigentlich widersprüchliche Tendenzen erkennen:

1. Der Deutschunterricht an Schulen hat vielerorts einen schweren Stand.²
2. Der Deutschunterricht im Erwachsenenbereich verzeichnet bedeutende Zuwachsraten.

Generell kann man von einem zunehmenden Interesse an der deutschen Sprache sprechen, wobei mehr Men-

schen Deutsch aus eigenem Antrieb lernen und sehr oft mit dem Ziel, diese Sprache im Rahmen eines akademischen Austausches zu verwenden. Im Zuge der erhöhten Mobilität weltweit gehen auch immer mehr Lateinamerikanerinnen³ an Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern. Bedeutend mehr Lateinamerikanerinnen als noch vor einigen Jahren brauchen also Deutschkenntnisse, um sich an einer deutschsprachigen Hochschule zurecht zu finden. Dazu gehört für viele nach wie vor der Besuch von Lehrveranstaltungen auf Deutsch, das Ablegen von mündlichen und schriftlichen Prüfungen, das Verfassen von Referaten und Seminararbeiten, auf jeden Fall aber die Erledigung von Formalitäten, der Besuch von Studienberatungen und das Verstehen hochschulinterner Informationsmedien.

Die damit verbundenen sprachlichen Aufgaben werden kaum durch allgemeinsprachliche Lehrmaterialien vorbereitet. Sie stellen teilweise auch für Muttersprachlerinnen eine Herausforderung dar. Für eine Studentin, Forscherin oder Austauschdozentin aus dem Ausland kommen aber neben ungewohnten lexikalischen und grammatischen Strukturen auch unbekannte stilistische und pragmatische Merkmale eigentlich bekannter Textsorten oder auch völlig neue Textsorten hinzu. Dies wird deutlich, wenn wir uns z.B. folgende Fragen stellen: Wie viele fortgeschrittene Deutschlernerinnen der lateinamerikanischen Sprachinstitute und der universitären Deutschkurse nichtgermanistischer Studiengänge haben schon einmal eine Seminararbeit auf Deutsch verfasst? Was genau sollte in der Einleitung einer Seminar- oder Examensarbeit stehen? Beinhaltend die Schlussfolgerungen einer solchen Arbeit etwas

völlig Neues oder ist dieser Teil eine Zusammenfassung der vorher schon ausführlicher dargestellten Forschungsergebnisse? Welche Redemittel verwendet man zum Verweis auf vorangegangene und auf kommende Stellen im Text? Ist es überhaupt üblich, solche Elemente in den Text einzubauen? Kennen unsere Studentinnen einen Unterschied zwischen „Vorlesung“ und „Seminar“ aus ihrem eigenen universitären Kontext? Wie verarbeiten sie eine 90-minütige Vorlesung auf Deutsch? Was notieren sie dabei? Wie verwenden sie später diese Aufzeichnungen? Woran erkennt man in langen Vorträgen die Aufzählung von Fakten und Daten, woran die Wiedergabe fremder Meinungen, woran persönliche Wertungen der Vortragenden? Welche Rituale gibt es rund um ein studentisches Referat? Welche Prüfungsarten und -traditionen gibt es an den Universitäten in Lateinamerika und was könnte in dieser Hinsicht unsere Studentinnen an einer deutschsprachigen Hochschule überraschen? Durch welche sprachlichen und außersprachlichen Signale geben Prüferinnen den Prüfungskandidatinnen Hinweise im Verlauf einer mündlichen Prüfung? Wer darf in einer mündlichen Prüfung Witze machen und wie?

Diese Fragen lassen vermuten, dass es für lateinamerikanische Studentinnen sogar bei der Verwendung englischer Wörter und Grammatik im deutschsprachigen Hochschulkontext bestimmte Herausforderungen gibt, die darauf beruhen, dass die Interaktionsrituale andere Merkmale als an lateinamerikanischen Universitäten aufweisen, wobei diese Strukturen und Rituale natürlich auch innerhalb Lateinamerikas von Universität zu Universität unterschiedlich sein können.

Des Weiteren unterstreichen Wissenschaftler wie Konrad Ehlich auch die Sprachgebundenheit des Wissens an sich, wodurch es immer eine besondere Leistung sein wird, Wissen in einer fremden Sprache angemessen zu rezipieren und zu produzieren: „Sprache ist nicht einfach eine Ansammlung von Wortmarken, die den sprachunabhängigen Wissens-elementen angehängt würden. Vielmehr erfolgt die Organisation, Speicherung und Weitergabe des Wissens selbst in sprachlicher Form. Der Sprache kommt aufgrund dieses Umstandes eine eigene erkenntnisbezogene, ja erkenntnistiftende Funktion zu.“ (Ehlich 2000, S. 6)

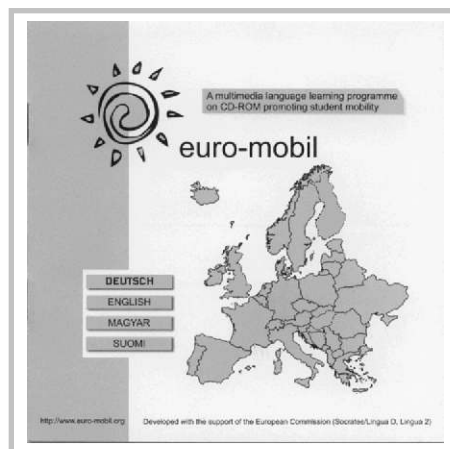
Eine Voraussetzung, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache zu erlernen, wäre in erster Linie eine wissenschaftliche Beschreibung dieser anderen deutschen Sprache, andererseits aber auch die Bewusstmachung der Unterschiede zu den Wissenschaftssprachen der Lernenden. In der von Ehlich immer wieder geforderten Wissenschaftssprachkomparatistik ist deshalb noch viel Forschungsarbeit zu leisten. Wir verfügen inzwischen über einige einzelsprachliche Darstellungen zu bestimmten Textsorten, wie beispielsweise die sehr umfassende Arbeit von Gabriele Graefen (1997) über den wissenschaftlichen Artikel.⁴ Im kontrastiven Bereich gibt es seit den Arbeiten von Michael Clyne (1987) immer wieder Einzelanalysen zu verschiedenen Sprachenpaaren, vor allem im Vergleich zum Englischen (vgl. u.a. Busch-Lauer 1999, Connor 1996, Fandrych/ Graefen 2002 und Fandrych 2005). Mit Ehlich/ Heller (2006) und Auer/ Bassler (2007) liegen uns zwei neuere Sammelbände vor, in denen auch andere Sprachenpaare untersucht werden, beispielsweise der osteuropäische Wissenschaftsstil im Vergleich zum Deutschen und Besonderheiten mehrerer romanischer Wissenschaftssprachen. Ruth Eßer (1997), Bettina Wiesmann (2002) und Dorothee Kaiser (2002) beschäftigten sich in ihren Arbeiten mit dem Vergleich Spanisch-Deutsch. Eine umfassende Beschreibung, inwieweit und worin genau sich die oben erwähnte „Organisation, Speicherung und Weitergabe des Wissens“ in der Wissenschaftssprache der Länder Lateinamerikas zeigt, steht aber noch aus. Worum geht es nun aber in der aktuellen

Praxis? Angesichts des oben erwähnten Anstiegs der Lernerzahl dieser Zielgruppen ist es dringend, nicht nur die jeweilige Fachterminologie und besondere syntaktische Strukturen zu vermitteln, sondern auch diskursive, textuelle und pragmatische Aspekte. Einen möglichen Ansatz zur Verdeutlichung und Übung wichtiger lexikalischer, syntaktischer und einiger textueller Strukturen stellen die von Francisco Carreño (2006) unterbreiteten Vorschläge zur Umformung argumentativer Strukturen in akademischen Texten dar. Die diskursive und pragmatische Ebene werden bei diesem Ansatz allerdings nicht explizit berücksichtigt. Eine Möglichkeit ist auch eine analytische, kontrastive Betrachtung von (schriftlichen) Texten aus dem eigenen und aus dem deutschsprachigen Hochschulkontext, z.B. in Übersetzungs- und Linguistikkursen, was sicher schon vielfach praktiziert wird.

Schwieriger wird es meist mit den mündlichen Fertigkeiten im deutschsprachigen Hochschulkontext. Gerade dafür bieten uns Kolleginnen aus Finnland ein interessantes didaktisches Material an, das für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern (C1), die Interesse an einem akademischen Austausch oder einem Aufenthalt an einer deutschsprachigen Universität haben, sehr empfehlenswert ist. Auch wenn es nicht kontrastiv mit Spanisch oder Portugiesisch konzipiert wurde, vereint dieses multimediale Trainingsprogramm vielfältige Materialien zu den sprachlichen Aufgaben, die allgemein für ausländische Studenten als schwierig erachtet werden. Die Rede ist von Euro-

mobil. Multimediale Sprachtrainingsprogramme zur Förderung studentischer Mobilität, einem Material, das durch Förderung seitens des Sokrates-Programms der EU entstand.

Dieses Programm kann für mehrere europäische Sprachen kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden und die nichtkommerzielle Nutzung im Unterricht ist gestattet. Das deutsche Lernprogramm besteht aus vier Lerneinheiten: Studienberatung, Vorlesung, Seminar, Prüfung. Mit Videoclips dieser Situationen zum Hörsehverstehen, ausgekoppelten Audioclips für genaues bzw. selektives Hören, Transkriptionen, vielfältigen Übungen zur mündlichen Produktion (mit Sprachaufnahme), Aufgaben zur Reflexion über die Interaktion und zu sprachlichen Aspekten (Diktate, Wortschatzübungen, Aufgaben über den Textaufbau) können die Studentinnen sich ein genaues Bild von diesen vier Situationen im deutschen Hochschulalltag machen. Der Schwerpunkt in allen vier Einheiten liegt eindeutig auf der adäquaten, integrativen Bewältigung dieser Interaktionssituationen. Die Spracharbeit ist diesem allgemeinen Ziel untergeordnet. Die Rubrik „Gut zu wissen“ hält Informationen über den studentischen Alltag in Deutschland sowie vergnügliche Extras bereit. Das Glossar bietet ein Wörterverzeichnis zu jeder der vier Lerneinheiten. Die Struktur ist sehr übersichtlich, die Gestaltung der Aufgaben durch ihre Einfachheit graphisch ansprechend. Wie bei interaktiven Programmen üblich, gibt auch diese Lernsoftware bei der Lösung der Aufgaben ein Feedback für die Lernenden, so dass sehr selbständig mit dem Programm gearbeitet werden kann. Oft kann man auch Zusatzinformationen anklicken, um sich bestimmte Lösungen noch besser erklären zu können. Zusätzlich zum Multimediaprogramm wird ein Internet-Forum für den Austausch der Lernenden weltweit angeboten. Natürlich können in einem Lernprogramm mit vier Einheiten nicht alle wissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigt werden. Es gibt dadurch auch Situationen, die hier nicht dargestellt werden, die aber für andere Disziplinen durchaus relevant sind.⁵ Aber es ist ein sehr gut aufbereiteter Einstieg in die praxisrelevante Behandlung der Wissenschaftssprache, der sich m.E. auch in unserem Kontext bewähren kann.



Literatur:

- Ammon, Ulrich (1998). Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. Berlin: de Gruyter
- Auer, Peter und Bassler, Harald (Hg.) (2007). Reden und Schreiben in der Wissenschaft, Frankfurt/M.: Campus
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (1999). Fachtexte im Kontrast. Eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik, Frankfurt/M.
- Carreño, Francisco (2006). Die Entwicklung argumentativer Kompetenz im Deutschunterricht. In: DaF-Brücke, Heft 8, Oktober 2006, Buenos Aires: ACDIA-VLDA, S. 29-31
- Clyne, Michael (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics* 11, S. 211-247
- Connor, Ulla (1996). Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language learning. Cambridge
- Ehlich, Konrad (2000). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im nächsten Jahrhundert. In: *German as a Foreign Language* 1/ 2000, S. 47-63, online verfügbar: www.gfl-journal.de
- Ehlich, Konrad und Heller, Dorothee (Hg.) (2006). Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern: Peter Lang
- Eßer, Ruth (1997). „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, München: ludicum
- Fandrych, Christian (2005) ‚Räume‘ und ‚Wege‘ der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Fix, U.; Lerchner, G.; Schröder, M. und Wellmann, H. (Hg.), *Zwischen Lexikon und Text*. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte. Leipzig/ Stuttgart: Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, S. 20-33
- Fandrych, Christian und Graefen, Gabriele (2002). Text commenting devices in German and English academic articles. *Multilingua* 21, S. 17-43
- Graefen, Gabriele (1997). Der wissenschaftliche Artikel Textart und Textorganisation. Frankfurt/ M.: Peter Lang
- Kaiser, Dorothee (2002). Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenberg
- Schröder, Hartmut (1995). Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma - Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stöckel, Gerhard (1995). *Stilfragen*. Berlin/ New York, S. 150-180, online abrufbar unter: <http://www.sw2.euw-frankfurt-o.de/VirtuLearn/hs.winter00/ling-3/artikel/Stil/stil1.html>
- Wiesmann, Bettina (2002). Wissen und erkennen, saber y conocer. Überlegungen zur Kulturspezifik der alltäglichen Wissenschaftssprache an den Beispielen Deutsch und Spanisch. In: Ehlich, Konrad (Hg.) (2002). *Mehrsprachige Wissenschaft europäische Perspektiven*. Eine Konferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Online publiziert unter: www.daf.uni-muenchen.de
- Ylönen, Sabine und Hahn, Martin. Euro-Mobil Deutsch. Online verfügbar: www.euro-mobil.org

1. Eine umfassende Darstellung dieser Debatte ist hier nicht möglich. Im Literaturverzeichnis finden sich zwei exemplarische Angaben, die aber keinen Anspruch auf vollkommene Repräsentativität erheben.
2. Wir erinnern uns z.B. an die eindrucksvolle Schilderung von Edgardo Trisini über die Situation in Chile (DaF-Brücke, Heft 8/ 2006, S. 49-52).
3. Die Verwendung ausschließlich weiblicher Personenbezeichnungen als Sammelbezeichnung ist allein der schnelleren Lesbarkeit verpflichtet. Diese Bezeichnungen gelten völlig gleichberechtigt auch für die maskulinen Pendanten.
4. Die in diesem Absatz genannten Veröffentlichungen sind weder quantitativ noch thematisch vollkommen repräsentativ. Sie dienen hier der beispielhaften Darstellung bestimmter Forschungsrichtungen.
5. Zum Einfluss der wissenschaftlichen Disziplin auf den Stil wissenschaftlicher Texte und Textsorten vgl. u.a. Schröder (1995).

DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: EINIGE AUSWIRKUNGEN AUF LEISTUNGSMESSUNG UND UNTERRICHT

Ulrike Arras (TestDaF-Institut Hagen, Universidad Central de Venezuela, Caracas)

Ulrike Arras, Caracas (Venezuela)

Referentin für Testentwicklung am TestDaF-Institut, das seit 2001 die standardisierte Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache erstellt und weltweit administriert. Ihr Arbeitsgebiet umfasst neben Fragen der Testerstellung und Leistungsbeurteilung die Durchführung von Schulungen und Fortbildungen auf dem Gebiet der Leistungsmessung. In ihrer Dissertation befasst sie sich mit Fragen der Beurteilung von (schriftlichen) Prüfungsleistungen, indem sie mittels Laut-Denken-Verfahren die Strategien geschulter

TestDaF-Beurteilerinnen eruiert. Sie hat Sprachlehrforschung, Germanistik und Sinologie studiert und arbeitete im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Auslandsgermanistik in der Volksrepublik China, in Spanien, Marokko und Ägypten. Seit Januar 2008 arbeitet sie als DAAD-Lektorin in Caracas (Venezuela) und an der Universidad Central de Venezuela als Dozentin in der „Escuela de Idiomas Modernos“. Kontakt: ulrike.arras@gmail.com

0. Einleitung

Der folgende Beitrag möchte in erster Linie auf aktuelle Tendenzen und Entwicklungen in Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik aufmerksam machen, die insbesondere

auch das Gebiet Deutsch als Fremdsprache betreffen und daher für DaF-Lehrkräfte und -CurriculumentwicklerInnen in Schule, Hochschule und auf dem tertiären Bildungsmarkt, nicht zuletzt auch in Venezuela und Lateinamerika, von Relevanz

NEU

Jetzt testen!

Mittelpunkt

Das neue Lehrwerk für die Mittelstufe



- 100% nach den Vorgaben des Referenzrahmens entwickelt
- Lernerfolg durch klare und motivierende Lernziele
- Inklusive: die komplette Prüfungsvorbereitung auf die neuen Goethe-Zertifikate B2 und C1

Alles zu „Mittelpunkt“ finden Sie unter:
www.klett.de/mittelpunkt



Bestellungen richten Sie bitte an jede Buchhandlung oder an:

Ernst Klett Sprachen
Postfach 10 26 45
70022 Stuttgart
Deutschland

Tel. +49 711 6672-10 10
Fax. +49 711 6672- 20 80
contact@klett.de
www.klett-edition-deutsch.de



sind¹. Die Diskussion wird sich in erster Linie konzentrieren auf:

- Chancen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen,
- Kompetenzorientierung und curriculare Planung im Fremdsprachenunterricht,
- Konsequenzen für die Leistungsmessung, insbesondere die Standardisierung von Prüfungen (s. das neue DSD, TestDaF sowie die neuen Goethe-Prüfungen). Diese Aspekte sollen thesenartig dargestellt werden.

1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

In den letzten Jahren hat es auf dem Gebiet der Fremdsprachenforschung einschneidende Veränderungen gegeben. Vor allem die Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) hat hier wichtige Anstöße gegeben. Die Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) hat dazu geführt, dass Fremdsprachen-Lehrinstitutionen, Verlage und Testinstitutionen zunehmend anstreben, das Anforderungsprofil ihrer Curricula, Lehrmaterialien und Prüfungen den Skalen des Referenzrahmens zuzuordnen. Nicht zuletzt soll damit die Bestimmung und Beschreibung ihrer Sprachkurse, Materialien und Prüfungen transparent gemacht werden. Dieses Bestreben zeigt sich z. B. in Selbst-Qualifikationen oder Erläuterungen wie z. B. *orientiert sich am Referenzrahmen, bezieht sich auf den Referenzrahmen oder entspricht dem Niveau B2 des Referenzrahmens*. Ein empirischer Nachweis für die Angemessenheit der Zuordnung wird i. d. R. jedoch nicht erbracht. Darüber hinaus erweist sich die oft intuitive Zuordnung als unbefriedigend und wenig zuverlässig. Meist handelt es sich dabei mehr oder minder um Setzungen. Ungeachtet dieses Problems haben wir der Veröffentlichung des GeR eine Umkehr zu verdanken, nämlich weg von der eher defizitären Frage bei der Leistungsmessung (was kann jemand nicht?), hin zur so genannten outcome-Orientierung. Das bedeutet: Der Fokus liegt auf der Beschreibung der erreichten Sprachkompetenz oder, um mit Altbundeskanzler Helmut Kohl zu sprechen, was zählt ist das, was hinten raus kommt, nicht mehr (allein) das, was

man im Unterricht oder mittels Lehrwerke präsentiert (input). Diese Kompetenzorientierung verbunden mit der Skalierung sprachlicher Kompetenzen (also, was kann jemand auf welcher Stufe) hat gewichtige Vorteile. Beim GeR handelt es sich zunächst um ein Ergebnis europäischer Sprachenpolitik, denn er definiert international vergleichbare Kompetenzniveaus, denen empirisch validierte (positiv formulierte) Kann-Beschreibungen zugrunde liegen. Die objektiven Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen schaffen Transparenz für die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen. Der GeR wirkt mittlerweile weit über Europa hinaus.² Die Skalen des GeR zeichnen sich durch Kürze, Prägnanz und Kleinstufigkeit aus. Der GeR hat damit die Funktion eines Referenzsystems, mit dem klar werden soll, welcher Sprachstand erreicht ist, auch wenn kritisch anzumerken ist, dass die Skalen nicht immer kohärent sind (erst zu nehmende kritische Betrachtungen des Werks, seiner Auswirkungen und seiner politischen Rolle s. auch in Bausch et al. (Hg., 2003).

2. Auswirkungen des GeR auf die Messung fremdsprachlicher Kompetenzen: Testgütekriterien und Standardisierung³

Die genannten Eigenschaften bieten auch Orientierung (Referenz!) für die Testkonstruktion und für die nachvollziehbare Erklärung von Testergebnissen. In diesem Kontext von besonderem Interesse ist die Neukonzipierung und Weiterentwicklung von Instrumenten der Leistungsmessung wie sie in Form des seit 2001 administrierten Tests Deutsch als Fremdsprache (TestDaF), in dem nunmehr vorliegenden neuen Deutschen Sprachdiplom der KMK (B1 und C1, löst die alten Fassungen DSD I und DSD II ab) sowie in den seit 2007 zum Einsatz kommenden neuen Prüfungen des Goethe-Instituts existieren. Die Tatsache, dass überhaupt verschiedene DaF-Prüfungen überarbeitet oder neu konzipiert werden mussten, hat die folgenden Ursachen (Grotjahn 2005):

- Die Anforderungen an die Qualitätssicherung in der Leistungsmessung sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen.
- Die Kompetenzorientierung, manifest im GeR, schlägt sich auf die Unter-

richtswirklichkeit Leistungsmessung nieder.

Ein dritter Grund ist in der bildungspolitischen Rolle von so genannten *high stakes*-Tests zu suchen. So haben Prüfungen wie der TestDaF oder das neue DSD C1 die Funktion eines Nachweises ausreichender Sprachkenntnisse für ein Studium an einer deutschsprachigen Hochschule. Das bedeutet: Von dem Ergebnis hängt viel ab, beispielsweise, ob ein Studium aufgenommen werden kann, eine Frage, die über den weiteren Lebensweg eines jungen Menschen entscheidet.

Vor diesem Hintergrund erhält die Frage nach der Fairness einen besonderen Stellenwert, womit wiederum die Frage nach der Standardisierung einhergeht. Mit anderen Worten: Kann eine Prüfung garantieren, dass 1. die Kompetenzen erfasst werden, die sie vorgibt zu messen (Validität)?, dass 2. die Prüfung stets gleich schwierig oder gleich leicht ist, dass also immer B1 drin ist, wenn B1 drauf steht? Und dass 3. Transparenz gegeben ist, indem beispielsweise öffentlich zugänglich gemacht wird, wie die Prüfung aufgebaut ist, was geprüft wird und welche Qualitätssicherungsmaßnahmen die testende Institution durchführt. Eine wichtige Voraussetzung für die genannten Aspekte ist die Standardisierung von Tests. In vielen Gesprächen mit Lehrkräften in Deutschland ebenso wie außerhalb Deutschlands habe ich den Eindruck gewonnen, dass dieser Begriff von Lehrkräften meist negativ wahrgenommen wird, also eher im Sinne von: Alle werden in dieselbe Schablone gepresst, sprachliche Kompetenzen sind individuell und entziehen sich einer Standardisierung, Standardisierung im Sinne einer „McDonaldisierung“ kann dem individuellen Lernweg deshalb nicht gerecht werden u. ä. Argumente. Daher möchte ich hier ein wenig zur Erhellung des Begriffs beitragen.

Standardisierung in der Leistungsmessung ist Voraussetzung für Fairness. Mit Hilfe des GeR kann nunmehr empirisch überprüft werden,

- ob B1 drin ist, wenn B1 drauf steht, und vor allem,
- ob eine Prüfung, die behauptet, Kompetenzen auf dem Niveau B1 zu prüfen, auch tatsächlich immer auf diesem Niveau prüft oder aber, ob es vom Testereignis (beispielsweise von den Anforderungen einer Prüfung zu einem bestimmten Testtermin, also einem irrelevanten Merkmal) abhängt, wie ein Prüfling abschneidet.

Wie können solche Standards erreicht werden? Zunächst ohne großen Aufwand, indem im Dialog-Konsens-Verfahren, etwa im Kreis des Kollegiums, die Angemessenheit bzw. Validität der Prüfungen zur Diskussion gestellt wird. Das setzt voraus, dass *a priori* erarbeitet werden muss, welche Merkmale die Zielgruppe aufweist und was genau, möglichst in Bezug zum GeR, gemessen werden soll, also welche kognitiven, sprachlichen oder interkulturellen Kompetenzen mit den einzelnen Items und Prüfungsteilen erfasst werden sollen und nicht zuletzt, welche Funktion die Prüfung hat. Deshalb müssen bereits vor der Testerstellung und vor der Schulung von TestautorInnen neben dem Testkonstrukt die so genannten Testspezifikationen, also sozusagen der „genetische Code“ der Prüfung, festgelegt werden. Anhand dieses Codes, dieser Testspezifikationen werden dann alle weiteren Prüfungsaufgaben entwickelt. Die Testspezifikationen umfassen beispielsweise beim Leseverstehen die Textsorte, die Anzahl und Länge der Leseverstehentexte, den Itemtyp, die Anzahl der Items, die zu messenden kognitiven Operationen und andere Merkmale (für die Messung des Leseverstehens s. Grotjahn 2000 sowie Arras 2007), Schwierigkeitsdeterminanten zur Messung mündlicher Kompetenzen (s. Arras, im Druck), zu den Schwierigkeitsdeterminanten bei Hörtests s. Solmecke 2000). Wenn diese Merkmale einmal festgelegt sind, vereinfacht das nicht nur die Testerstellung (denn man kann sich daran orientieren), sondern auch die Qualitätskontrolle, so dass die Testvalidität gesichert werden kann. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass auch längerfristig und anhand empirischer Befunde eine kritische Überarbeitung des Tests vereinfacht wird: Sollte sich, um beim Beispiel zu bleiben, herausstellen, dass die Länge der Leseverstehentexte nicht angemessen ist, kann dieses Merkmal für alle verbindlich überarbeitet und erneut überprüft werden. In jedem Kollegium sollte m. E. institutionalisiert werden, dass Tests und Klausuren sich einer solchen internen Qualitätskontrolle unterziehen. Ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung sind außerdem testmethodische statistische Verfahren, wie sie von Testinstitutionen, die standardisierte *high stakes*-Tests entwickeln, eingesetzt werden (etwa IELTS, TestDaF u. ä.). So kommen beispielsweise beim TestDaF Rasch-analytische Verfahren zum Einsatz, um die Qualität der geschlossenen und halboffenen Items (bei den Prüfungsteilen Lesever-

stehen und Hörverstehen) zu prüfen. Ein relativ neues Verfahren ist die Durchführung der so genannten Multifacetten-Raschanalysen, mittels derer die Beurteilung schriftlicher oder mündlicher, also sprachproduktiver Leistungen bei offenen Itemtypen, genauer und damit fairer ermittelt wird. Hierbei wird u. a. die Strenge oder Milde der Beurteilerin bzw. des Beurteilers mitberücksichtigt. Denn trotz kriterienorientierter Bewertungsverfahren beobachten wir, dass BeurteilerInnen Leistungen oder bestimmte Aspekte einer Leistung unterschiedlich streng bewerten. Durch die Ermittlung des so genannten fairen Durchschnitts wird der Aspekt Strenge/Milde des Prüfers/der Prüferin relativiert, ein Aspekt also, der mit der eigentlichen Leistung des Prüflings nichts zu tun hat, den wir also gar nicht messen wollen und der leicht zu Messfehlern führt, der jedoch dessen ungeachtet bekanntermaßen einen sehr starken Einfluss auf das letztendliche Urteil (Note, Zensur oder Einstufung) haben kann. Eine genaue Darstellung dieser Verfahren findet sich z. B. bei Eckes (2004, 2005).

Zusammenfassend kann Standardisierung bei der Leistungsmessung auf folgende Punkte gebracht werden: Testerstellung, Testdurchführung und Leistungsbeurteilung. Die Standardisierung dieser Teilbereiche ist Bestandteil der Qualitätssicherung, denn sie hilft dabei, die Testgütekriterien einzuhalten und sorgt damit für faire Leistungsmessung.

- **Testerstellung:** Sie erfolgt anhand von Testspezifikationen durch geschulte TesterstellerInnen? Sind Merkmale wie Themenbereiche, Testformat zielgruppengerecht festgelegt und damit valide? Werden neue Aufgaben zur Diskussion gestellt und erprobt, bevor sie in einem echten Testereignis zum Einsatz kommen?
- **Testdurchführung:** Wie unabhängig von den durchführenden Institutionen und Personen ist ein Test? Wird die Prüfung überall unter den gleichen Bedingungen durchgeführt (besonders wichtig bei zentral entwickelten, jedoch dezentral, oftmals weltweit durchgeführten Prüfungen, etwa im Falle des DSD oder des TestDaF). Stichwort: Durchführungsobjektivität. Wie sicher sind darüber hinaus die Tests verwahrt? Wie zuverlässig ist das Personal, das mit den Tests in Berührung kommt?

- Auch die Beurteilung der Prüfungsleistungen muss standardisiert werden, um zuverlässige und valide Testen zu können. Standardisierung umfasst dabei zum einen das Verfahren der Beurteilung, werden also die gleichen Prüfungsteile stets anhand der gleichen Verfahren beurteilt, d. h. das Ergebnis ermittelt? Bei den rezeptiven Fertigkeiten, Hörverstehen und Leseverstehen handelt es sich meist um geschlossene oder halboffene Itemtypen, anhand derer ein Punktscore ermittelt wird, der wiederum die Grundlage darstellt für die Stufenzuweisung oder Benotung. Um schriftliche und mündliche Leistungen beurteilen zu können, sind Beurteilungskriterien und geschultes Beurteilungspersonal erforderlich. Bei kriterienorientierten Bewertungsverfahren wird die individuelle Leistung unabhängig von der zufälligen Stichprobe in Bezug auf die zuvor festzulegenden Kriterien bzw. Maßstäbe beurteilt, um Verschiebungen der Maßstäbe zu vermeiden. Geht man hingegen bezugsgruppenorientiert vor, ist also die Qualität der (zufälligen) Gruppe der Prüflinge der Maßstab, dann können testsatzübergreifend kaum reliable und valide Urteile erzielt werden. (Zur Bedeutung des kriterienorientierten Beurteilungsverfahrens s. ausführlich Arras 2007: 70ff.) Die Beurteilungskriterien selbst müssen das Testkonstrukt valide widerspiegeln. Darüber hinaus sind so genannte testsatzspezifische Kalibrierungen notwendig, also musterhafte Festlegungen, welche Aufgabe und welche Umsetzung welches Kompetenzniveau erreicht (*bench marking*). Die hierfür erforderlichen Daten (Texte) sollten aus der Phase der Erprobung neuer Aufgaben stammen. Die Festlegungen selbst sind das Ergebnis eines im Dialog-Konsens-Verfahren arbeitenden Gremiums von TesterstellerInnen und BeurteilerInnen (exemplarisch anhand des TestDaF s. Arras 2007: 94ff.).

3. Auswirkungen des GeR auf Unterricht und Curriculumentwicklung: Kompetenzorientierung

Eine weitere Chance des GeR sehe ich darin, dass seine Skalen erweiterbar und anpassungsfähig sind⁴. Die Skalen zur Selbsteinschätzung (Sprachportfolios) werden positive Auswirkungen auf das Lern- und Unterrichtsgeschehen haben (s. auch Kleppin 2005).

Der GeR ermöglicht den Lehrenden darüber hinaus einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht, dessen Inhalte und Materialien, auch ohne kurstragendes Lehrwerk, auf die Bedürfnisse der Lernenden (zielgruppenspezifisch, altersspezifisch, regionalisiert) zugeschnitten werden können. Wir sind damit relativ frei in der Gestaltung der Curricula und der Lehrmaterialien - regionaler, lerngruppenspezifischer etc. Zuschnitt. Der Begriff der Kompetenzorientierung umfasst hierbei sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen.

Kompetenzorientierte Aufgaben sind

solche, die die Integration möglichst aller Teilfertigkeiten, also rezeptive ebenso wie sprachproduktive Sprachhandlungen, vorsehen. Es handelt sich vornehmlich um materialgeleitete Aufgaben, um Aufträge mit Projektcharakter (s. auch Caspari/Kleppin 2008).

Unterstützung bei der Entwicklung geeigneter Aufgaben bietet vor allem Profile Deutsch (Glaboniat et al. 2005). Es handelt sich um eine Datenbank (CD-Rom) mit Kann-Beschreibungen, Wortschatz und Grammatikphänomenen, die jeweils den Niveaus des GeR zugeordnet sind. Berücksichtigt werden zudem Lern- und Kommunikationsstrategien sowie unterschiedliche Textsorten. Damit stellt

Profile Deutsch ein Nachschlagewerk dar, mit dessen Hilfe man Materialien aus verschiedenen Listen zusammenstellen und regionalen Gegebenheiten oder spezifischen Bedürfnissen anpassen kann. Kompetenzorientierung zieht nach sich, dass Leistungen auf der Basis transparenter Kriterien beurteilt werden. Dies gilt sowohl für standardisierte Tests als auch für informelle Tests (*classroom-embedded*). Wie dargelegt, erlaubt der GeR die Konzipierung, Standardisierung und Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen. Dies ist insbesondere für *high stakes*-Prüfungen (z. B. TestDaF, DSD, die neuen Prüfungen des Goethe-Instituts) zwingend erforderlich.

Literatur

- Arras, Ulrike (im Druck). „Was macht eine Aufgabe schwierig? Schwierigkeitsdeterminanten in Tests zur Überprüfung mündlicher Kompetenzen am Beispiel von TestDaF-Aufgaben des Subtests Mündlicher Ausdruck“. In: Oesterreicher, Mario und Zahn, Rosemary (eds.). Dokumentation der 24. Arbeitstagung des AKS: Lingua Franca Lingua Academica, Mehrsprachigkeit im Europäischen Hochschulraum. Bochum: AKS-Verlag
- Arras, Ulrike (2007). Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Prüfungsleistungen am Beispiel des TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache). Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Tübingen: Narr
- Arras, Ulrike (2006). Testen und Beurteilen des Leseverstehens in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 3-4/2006, 81-86
- Bachman, Lyle F. und Palmer, A. Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press
- Bausch, Karl-Richard und Christ, Herbert und Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2003). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Caspari, Daniela und Kleppin, Karin (2008): *Kompetenzorientierung und Aufgaben*. In: B. Tesch et al. (eds.), *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Eckes, Thomas (2004). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im "Test Deutsch als Fremdsprache" (TestDaF)*. *Diagnostica*, 50, 6577
- Eckes, Thomas (2004). *Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen*. In A. Wolff, T. Ostermann und C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73, S. 485518)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Download)
- Eckes, Thomas (2005). *Evaluation von Beurteilungen: Psychometrische Qualitätssicherung mit dem Multifacetten-Rasch-Modell*. *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 7796
- Eckes, Thomas (2004). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im "Test Deutsch als Fremdsprache" (TestDaF)*. *Diagnostica*, 50, 6577
- Europarat und Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt
- Glaboniat, Manuela und Müller, Martin und Rusch, Paul (2005). *Profile Deutsch*. Berlin et al.: Langenscheidt
- Grotjahn, Rüdiger (2005). *Die Reform des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz. Notwendigkeit, aktueller Stand, Perspektiven*. In: *Begegnung* 2, 2005, 9-11
- Kleppin, Karin (2005). *Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen*. In: Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. *Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin, 107- 118
- Lenz, Peter und Studer, Thomas (2005). *Neue Instrumente für die Beurteilung der Französisch- und Englischkompetenzen von Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern*. In: Gohard-Radenkovic, A. (ed.): *Plurilinguisme et interculturalité dans la didactique des langues étrangères / Réflexions à partir d'un contexte bilingue // Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik / Überlegungen aus einem zweisprachigen Kontext*. Bern et al.: Lang
- Solmecke, Gert (2000). *Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests*. In: Bolton, S. (ed.): *Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. München: Goethe-Institut, 57-76

1. Die Ausführungen basieren im Wesentlichen auf einem Vortrag, den ich im Mai 2007 auf dem 6. Argentinischen Deutschlehrerkongress in Buenos Aires gehalten habe.
2. So zeichnen sich zurzeit auch in der Volksrepublik China Bestrebungen ab, den GeR bzw. Teile daraus in einer chinesischsprachigen Version zu entwickeln.
3. Zur Konzipierung von Tests, die Berücksichtigung zentraler Testgütekriterien s. vor allem das grundlegende Werk *Language*

- Testing in Practice von Bachman und Palmer (1996) - ein überaus hilfreiches und praktisch orientiertes Buch.
4. Projekte wie das Schweizer IEF-Projekt von Studer und Lenz 2006 zeigen, dass es prinzipiell möglich ist, Kompetenzbeschreibungen zielgruppengerecht zu entwickeln und zu skalieren (hier an die Zielgruppe Jugendliche), vorausgesetzt man beachtet dabei bestimmte Maßgaben der empirischen Absicherung.



Frischer Wind für die Mittelstufe

Aspekte: Das neue Mittelstufen-Lehrwerk mit DVD

- Individuelle Anpassung an die Lernerbedürfnisse durch die Möglichkeit, linear oder modular zu unterrichten
- Schulung des Hörverstehens längerer und komplexerer Texte
- Training des Hör-Sehverstehens mit authentischem Filmmaterial (DVD): Reportagen, Dokumentationen usw.
- Festigung der B1-Kenntnisse und Vorbereitung auf B2

Aspekte 1 (B1+)

Komponenten:
Lehrbuch mit oder ohne DVD,
Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen,
2 Audio-CD's zum Lehrbuch, DVD
zum Lehrbuch

Aspekte 2 (B2)

Erscheint 2008

Aspekte 3 (C1)

Erscheint 2009

Anfragen und Bestellungen richten Sie bitte an:

Langenscheidt Verlag
Postfach 40 11 20 • 80711 München

E-Mail: export@langenscheidt.de

Tel: +49 89/36096-333

Fax: +49 89/36096-258

Infos & mehr

www.langenscheidt.de



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden

Renate Koroschetz Maragno, Caracas (Venezuela)

1951 in Bozen (Südtirol-Italien) geboren, studierte moderne Sprachen und Literatur (Hauptfach Deutsch) an den Universitäten Mailand und Turin (Italien). Sie war freie Mitarbeiterin beim lokalen Sender Bozen und DaF-Lehrerin an der italienischsprachigen Handelsoberschule in Bozen. 1975 heiratete sie und wanderte mit ihrem Mann

nach Venezuela aus. 1976 begann sie ihre akademische Laufbahn an der Universidad Central de Venezuela als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde und Phonetik, die sie 2006 als profesora asociada beendete. Seit Mai 2006 ist sie Leiterin der Spracharbeit am Goethe-Institut Venezuela in Caracas.

DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG IN VENEZUELA:

Bericht über zwei Projekte

Renate Koroschetz de Maragno (Goethe-Institut, Venezuela und Universidad Central de Venezuela)

Einführung

Im Unterschied zu den südlichen Ländern Lateinamerikas ist Deutsch in Venezuela keine sehr wichtige Fremdsprache. Die traditionellen Schul-Fremdsprachen sind Englisch und Französisch, Deutsch als Fremdsprache wird nur an drei Privatschulen unterrichtet: an der Humboldt-Schule in Caracas, am *Colegio La Esperanza* in Valencia und am *Colegio Alemán* in Maracaibo. Außerdem hat Deutsch den Ruf einer "schweren" Sprache. Ein Studium der Germanistik gibt es in Venezuela nur, wenn man den Begriff in weiterer Sinne definiert, d.h. Deutsch als Fremdsprache sowie das Übersetzer- und Dolmetscherstudium mit einbezieht. An der *Universidad Central de Venezuela* (UCV) existiert seit 1974 das Institut für Moderne Sprachen, an dem man in drei fünfjährigen Studiengängen ein Diplomstudium als Übersetzer, Übersetzer und Dolmetscher oder Sprachwissenschaftler absolvieren kann. Diese Abschlüsse befähigen zwar zu einer Karriere als Dozent an den venezolanischen Universitäten, beinhalten aber keine methodisch-didaktische Ausbildung.

Problematik

Um an den venezolanischen Sekundarschulen unterrichten zu können, muss man *Educación*, also Bildungswissenschaft studiert haben. Allerdings gibt es im Fremdsprachenangebot am entsprechenden Institut nur Englisch, Französisch und Italienisch, kein Deutsch. So kommt es, dass man in Venezuela nicht Deutschlehrer werden kann, was angesichts der massiven Abwanderung von qualifizierten Fachkräften, die in früheren Jahren vor allem wegen der vielversprechenden Verhältnisse ins Land gekommen waren, bedeutet, dass es immer schwerer wird, vor Ort qualifizierte Deutschlehrer zu finden. Zusätzlich sind die Gehälter von Lehrern und Dozenten auf Grund der seit Jahrzehnten anhaltenden Inflation immer weiter

geschrumpft: Ein Dozent, der vor 30 Jahren als Anfangsgehalt umgerechnet 1000 US-Dollar verdiente, kommt nach fünf wissenschaftlichen Arbeiten und einer 25-jährigen Universitätslaufbahn gerade mal auf die gleiche Summe, aber nur, wenn er der Umrechnung den offiziellen Dollarpreis zugrundelegt. Dieser entspricht aber etwa der Hälfte des Umrechnungspreises auf dem „freien“ Markt. An den Schulen sieht die Lage noch schlechter aus.

Andererseits ist in Venezuela durchaus ein steigendes Interesse an Deutsch festzustellen. Die Zahl der Erstsemester, die sich an der UCV in Deutsch einschreiben, hat in den letzten Jahren ständig zugenommen. Auch die Deutschkurse für externe Hörer an den verschiedenen Universitäten erfreuen sich einer ziemlich regen Nachfrage. Dieser Trend entspricht allerdings nicht ganz der Entwicklung am Goethe-Institut, wo die Zahlen zur selben Zeit eher rückläufig waren¹, dies könnte aber an den Kurspreisen liegen, die in den letzten Jahren immer wieder an die Inflation angeglichen werden mussten.

Initiativen

- Angesichts der oben geschilderten lokalen Bedingungen entstanden in Zusammenarbeit zwischen AVenPA, dem venezolanischen Deutschlehrerverband, dem DAAD-Lektorat, der Deutschabteilung an der bereits genannten Universidad Central de Venezuela (UCV) und dem Goethe-Institut Caracas 2004/2005 kurz hintereinander zwei Initiativen, die dem Problem in absehbarer Zeit Abhilfe schaffen sollten:
- das von AVenPA und dem Goethe-Institut Caracas ins Leben gerufene Stipendienprogramm für junge Deutschlehrer („Azubi“-Projekt)
- der Aufbaustudiengang in Didaktik Deutsch als Fremdsprache, ein Ver-

bundprojekt des Instituts für Moderne Fremdsprachen der UCV, des DAAD, des Goethe-Instituts und von AVenPA². Der Aufbaustudiengang kann nach mehreren Überarbeitungen sowie inhaltlichen und formalen Korrekturen mit aller Wahrscheinlichkeit im Januar 2008 endlich seinen Weg durch die Instanzen der Universität beginnen. Die definitive Fassung des Curriculums wird noch im Dezember 2008 bei der zuständigen Stelle der UCV, der *Dirección de Postgrado de la Facultad de Humanidades*, eingereicht. Deshalb soll hier nur auf die erste Initiative näher eingegangen werden.

Das „Azubi“-Projekt

Es entstand in erster Linie wegen der oben geschilderten prekären Lage im Bereich Deutschlehrerausbildung, im Jahr 2004 und sollte dieser wenigstens teilweise Abhilfe schaffen. Das Goethe-Institut und der venezolanische Deutschlehrerverband AVenPA schlossen zunächst ein Kooperationsabkommen, um mit vereinten Kräften ein Projekt in Angriff zu nehmen, das für beide Seiten völlig neu war. Konkret handelte es sich darum, einer vier- bis fünfköpfigen Gruppe von jungen venezolanischen Deutschlehrern mittels eines Stipendiums das Fernstudium des Goethe-Instituts zu ermöglichen. Die Stipendiaten wurden von den Kooperationspartnern gemeinsam ausgewählt, die Einschreibung in Deutschland erwies sich aber auf Grund einiger Missverständnisse als unmöglich, so dass das Programm im April 2005 vorübergehend unterbrochen werden musste. In der 2. Jahreshälfte 2006 wurde dank des aktiven Einsatzes des AVenPA-Vorstandes das Projekt wieder aufgenommen. Diesmal wurde, um o.g. Missverständnisse auszuräumen, zunächst ein reger E-Mail Briefwechsel mit dem Bereich Fernlehre geführt.

Das Goethe-Institut bietet zwei Typen dieses Fernstudiums an, für unsere Lernergruppe wurde Typ A ausgewählt, der sich an Teilnehmer richtet, die keinen germanistischen Abschluss besitzen. Typ A behandelt und vertieft die methodisch-didaktischen Felder, die für die Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wichtig sind¹. Insgesamt besteht dieses Fernstudium aus:

- sieben Fernstudieneinheiten plus ein Einführungsmodul (z.T. mit Video- oder Audiomaterial)
- drei ausführlich kommentierte, unbenotete Einsendeaufgaben
- sechs benotete Tests und eine Abschlussklausur als Präsenzttest
- Testplattform zur Online-Bearbeitung der Tests
- benotetes Abschlusszeugnis des Goethe-Instituts

Die Lerngruppe wird vor Ort vom Vorstand des venezolanischen Deutschlehrerverbandes betreut. Für jede Fernstudieneinheit wurde eine von einem erfahrenen Dozenten betreute Präsenzphase eingebaut. Diese Betreuung ist insbesondere deshalb wichtig, weil eine gewisse Kontrolle angebracht ist und auch weil die Kontinuität des Fortbildungsprozesses gewährleistet werden soll. Deshalb mussten die Stipendiaten auch einen Vertrag unterzeichnen, in dem die Verbindlichkeit dieses Fernstudiums schriftlich festgehalten wurde. Bei den Präsenzphasen handelt es sich jeweils um zwei- bis dreistündige Treffen, bei denen z.B. wichtige Punkte diskutiert, eventuelle Fragen beantwortet und Referate zu einzelnen Themen gehalten werden. Zusätzlich zu den Anforderungen des Goethe-Instituts München beschloss AvenPA, dass die Stipendiaten ein Unterrichtspraktikum an der deutschen Schule absolvieren sollten. Dieses wird vom AvenPA-Vorstand und ausgewählten Lehrern des Colegio Humboldt gemeinsam betreut.

Der Bereich Fernlehre des Goethe-Instituts in München akzeptierte die Teilnehmer als eine Lerngruppe, das bedeutet, dass alle Tests von der Gruppe im Plenum bearbeitet und als Gruppenarbeit in einer Präsenzphase unter Aufsicht geschrieben werden müssen. Im

November wurde die Lernergruppe offiziell eingeschrieben, so dass die Schwierigkeiten, an denen der vorhergehende Anlauf gescheitert war, aus dem Weg geräumt schienen.

Die vorgesehene Gruppenarbeit stellte die Teilnehmer vor mehrere Probleme: Da musste erstens die Bereitschaft sichergestellt werden, selbstständig vorzuarbeiten, also die für die Präsenzphasen anfallenden Aufgaben vorzubereiten und vor der Präsenzphase an alle Gruppenmitglieder zu schicken. Zweitens ergab sich ein großes Zeitproblem: Die Zeit für Test und Einsendeaufgabe war mit fünf Stunden einfach zu knapp bemessen, so dass diese Regelung nach den ersten beiden Tests aufgehoben werden musste und die Einsendeaufgabe den Teilnehmern wie auch bei Einzelpersonen üblich 15 Tage zur Verfügung gestellt wurde. Eine dritte nicht zu unterschätzende Schwierigkeit war die Gruppenarbeit selbst, die trotz guter Vorbereitung aller Mitglieder der Lerngruppe keine einfache Aufgabe darstellte. Kooperationsbereitschaft, Toleranz und kreatives Arbeiten haben jedoch gute Erfolge gezeitigt.

Der zu Beginn aufgestellte zeitliche Verlaufsplan, nach dem das ganze Fernstudium im Jahr 2007 abgeschlossen werden sollte, musste zunächst um drei Monate verschoben werden, da sich die Korrektur des zweiten Tests verzögert hatte, so dass der dritte wegen der dazwischenliegenden Sommerpause und der Teilnahme von zwei Gruppenmitgliedern an einem Fortbildungsseminar in Deutschland erst Ende Oktober geschrieben werden konnte.

Bis Dezember 2007 wurden folgende vier Fernstudieneinheiten bearbeitet und die entsprechenden Tests geschrieben:

0. Bimmel/Kast/Neuner: „Deutschunterricht planen“ (ohne Test), Betreuung Renate Maragno
1. Schatz, Heide: „Fertigkeit Sprechen“ (Test 1), Betreuung Manfred Boehm
2. Bohn, Rainer: „Probleme der Wortschatzarbeit“ (Test 2), Betreuung Helga Sörensen
3. Funk/Koenig: „Grammatik lehren und lernen“ (Test 3), Betreuung Helga Sörensen

4. Westhoff, Gerard: „Fertigkeit Lesen“ (Test 4), Betreuung Sven Jordan

Im Februar 2008 findet die Präsenzphase zur 5. Fernstudieneinheit statt, „Spiele im DaF-Unterricht“, Betreuung Julia Kassubek. Der Test dazu und die letzte Präsenzphase sind dann für März vorgesehen, der Test zum Thema „Leistungsmessung“ (Betreuung Dr. Ulrike Arras) und das Unterrichtspraktikum an der Humboldt-Schule schließen das Programm ab.

Der Abschlusstest findet voraussichtlich im April statt, so dass damit gerechnet werden kann, dass die „Azubi“-Lerngruppe spätestens im Mai 2008 ihr Diplom bekommen wird. Die Ergebnisse der ersten drei Tests sind sehr erfreulich, die Gruppe hat bisher einen Notendurchschnitt von 14,8/15 Punkten erreicht.

Ausblick

Der zu Beginn kurz beschriebene Aufbaustudiengang sowie das „Azubi“-Projekt versprechen, dem Problem des Lehrermangels mittel- bzw. kurzfristig Abhilfe zu schaffen. Vier didaktisch ausgebildete junge DaF-Lehrer werden spätestens zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 zur Verfügung stehen. Bis dahin dürfte auch der Aufbaustudiengang alle Instanzen durchlaufen haben bzw. ein erstes Fach bereit angeboten worden sein. Dafür muss von den beteiligten Institutionen noch etwas Kraft und Geld in Werbung investiert werden, da solche neue Initiativen nicht automatisch im Lande bekannt werden. Trotz allem kann der Deutschlehrerverband mit der geleisteten Arbeit zufrieden sein.

Als dessen wiedergewählte Präsidentin möchte ich den scheidenden Vorstandsmitgliedern, Helga Sörensen und Sven Jordan, und dem DAAD-Lektor Karl Tschida (2001–2007) meinen ganz herzlichen Dank für die Unterstützung und die fruchtbare Zusammenarbeit aussprechen. Dank gebührt auch dem Goethe-Institut Venezuela in Caracas, das sowohl die Bemühungen von AvenPA als auch meine persönlichen immer unterstützt hat.

1. Vgl. Koroschetz de Maragno. Deutsch am Goethe-Institut in Caracas, Motivation und Ziele der Kursteilnehmer, nicht veröffentlichtes Manuskript

2. Vgl. Tschida/Koroschetz de Maragno. Deutschlehrerausbildung im Aufbaustudiengang, in DaF Brücke Heft 7, 2005, S. 15-18

3. <http://www.goethe.de/lrn/prj/fnu/leh/ksa/deindex.htm> (06.12.2007)

Dr. Volker Jaeckel, Belo Horizonte (Brasilien)

ist Dozent für deutsche Sprache und Literatur an der Bundesuniversität von Minas Gerais und Mitglied des Deutschlehrerverbandes von Minas Gerais, AMPA.

DAS BERLINBILD IN DER EXPRESSIONISTISCHEN GROßSTADTLYRIK

Zum 120. Geburtstag zweier Dichter des „Abjekten“

Volker Jaeckel (Bundesuniversität Minas Gerais, Belo Horizonte)

1. Simmel und die Großstadt der Moderne

Georg Simmel (1858-1918) beschäftigt sich in seinem 1903 veröffentlichten Aufsatz *Die Großstädte und das Geistesleben* eingehend mit den Grundlagen des Großstadtlebens. Er nennt die Steigerung des Nervenlebens, *die aus dem raschen und ununterbrochenen Wechsel äußerer und innerer Eindrücke hervorgeht*, die psychologische Bedingung, die gerade die Großstadt schafft (Simmel 1984: 192). Pünktlichkeit, Berechenbarkeit und Exaktheit werden dem Bewohner durch das großstädtische Leben aufgezwungen und stehen in engem Zusammenhang mit der Geldwirtschaft, da hier der Kampf für den Nahrungserwerb nicht mit der Natur, sondern mit den Menschen stattfindet und von ihnen der Gewinn gewährt wird (Simmel 1984: 201).

Der Typus Großstädter zeichnet sich durch seine Blasiertheit aus. *Das Wesen der Blasiertheit ist die Abstumpfung gegen Unterschiede der Dinge* (Simmel 1984: 196). Das Geld wird zum Nivellierer aller Dinge, da Bedeutung und Wert der Unterschiede als nichtig empfunden werden. Die Reserviertheit mit einem Ton versteckter Aversion wird zur Form des Geisteswesens der Großstadt. Das Kleinstadtleben in früheren Zeiten (und in geringerem Umfang auch noch heute) legt dem Einzelnen Schranken der Bewegungen und Beziehungen nach außen auf, unter denen sich der moderne Großstadtmensch eingeeignet fühlt. Die Großstädte als Orte des Kosmopolitischen machen ihre Bewohner frei im Gegensatz zu den Kleinlichkeiten und Präjudizierungen, die den Kleinstädter einengen (Simmel 1984: 200). Das Verhalten des Großstädters wird durch seine Verstandesmäßigkeit, seinen Zynismus, seine Blasiertheit und seine Reserviertheit, aber auch durch seine Rücksichtslosigkeit bis hin zu Käuflichkeit und skrupelloser Schlaueit be-



Ausdehnung Berlins vor und nach 1920

stimmt (vgl. Müller 1988: 18).

Die Großstadt ist für Georg Simmel ein Ort, an dem die drohende Vorherrschaft des Objektiven gleichzeitig eine Kultivierung des Individuellen hervorbringt. Die Ambivalenz des modernen Großstadtlebens, das machen auch die Berlin-Gedichte deutlich, liegt einerseits in der großen Fülle von Anregungen, Interessen, Ablenkungen und Unterhaltung, die die Stadt zu bieten hat, und andererseits in der Unpersönlichkeit der Inhalte und Darbietungen, aus denen sich das Leben hier zusammensetzt und destruktiv auf das Individuum einwirkt. Das hat einen extremen und übertriebenen Individualismus zur Folge, den man auch teilweise in der Heterogenität der expressionistischen Dichterbewegung wiederfindet.

Nach Lothar Müller definiert Georg Simmel die Stadt aber nicht nur als einen konkreten Raum, sondern betont auch ihre abstrakte Funktion, die sich in ihrer funktionellen Größe jenseits ihrer physischen Grenzen artikuliert:

Simmels Bild der Großstadt als Sphäre abstrakter Vernetzungen könnte aktuell sein für Zeiten, in denen nicht nur die räumliche Verknüpfung von industrieller Entwicklung und Großstadt insgesamt, sondern zugleich, die von Technologie und Sichtbarkeit gelockert ist. (Müller 1988: 31)

2. Berlin nach der Jahrhundertwende

Die fortschreitende Industrialisierung bewirkte eine Konzentration in allen gesellschaftlichen Bereichen, die Berlin bevorzugte und andere kulturelle Metropolen an Bedeutung verlieren ließ. Jost Hermand sagt dazu:

Ebenso unausweichlich war die fortschreitende Zentralisierung des neuen Reichs, die zwangsläufig eine Vorherrschaft Berlins mit sich brachte. Und so konzentrierte sich um 1910 das kulturelle Leben eindeutig in dieser Stadt, während ältere kulturelle Zentren wie München, Leipzig, Dresden, Hamburg, Düsseldorf oder Frankfurt nach diesem Zeitpunkt zusehends in den Hintergrund traten. (Hermand 1988: 66-67)

Im Zuge dieser Entwicklung kamen auch immer mehr junge Künstler nach Berlin, da ihnen diese Stadt als einzig möglicher Ort der Avantgarde erschien, als eine Metropole, die im großstädtischen Ambiente befreites Leben versprach, das auch zunehmend junge Künstler und Literaten anzog, die fasziniert, wie in den Bann geschlagen waren von dem pulsierenden Leben auf den Berliner Straßen. Der Maler Ludwig Meidner nennt die Straßen der Großstadt ein *Bombardement von zischenden Fensterreihen, sausenden Lichtkugeln zwischen Fuhrwerken aller Art und tausend hüpfenden Kugeln, Menschenfetzen, Reklameschildern und dröhnenden, gestaltlosen Farbmassen*¹.

3. Expressionismus und Großstadtllyrik

Der Expressionismus war auch mehr als eine Kunst- und Stilrichtung, es handelte sich vielmehr um eine Oppositionsbewegung, die in einem bestimmten Lebensgefühl existenziell verankert war, das einerseits von Angst und bedrängenden Erfahrungen, andererseits aber auch von einem gewissen Enthusiasmus geprägt ist. Großstadt ist einerseits der

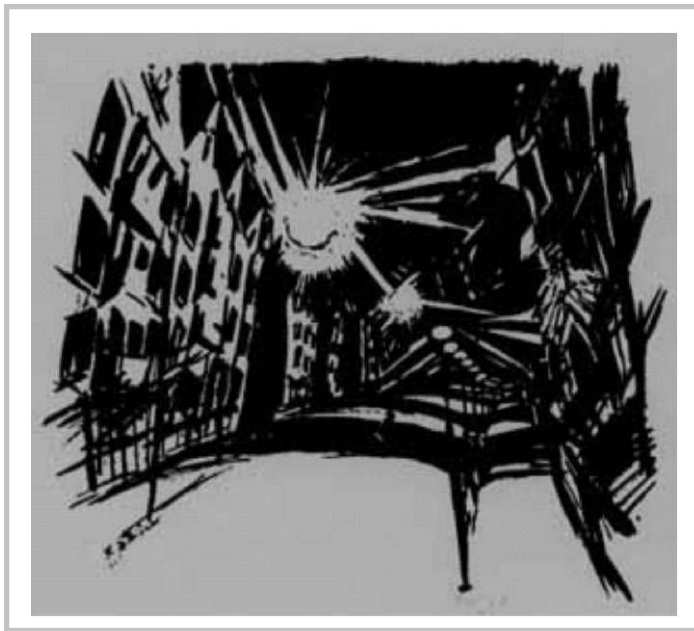
Raum verführerischer Faszinationen, von Laszivität und Vitalität, andererseits auch von Morbidität und Dekadenz (Kluwe 2003: 4). In der Großstadt erkannten die expressionistischen Dichter sowohl die Schatten- als auch die Glanzseiten der Modernität.

Der Expressionismus konstituiert sich als literarische Bewegung ab etwa 1910 mit seinem Zentrum in Berlin, Wien und anderen deutschen Großstädten. Die Gedichte des expressionistischen Jahrzehnts (1910-1920) verbindet die Intensität und der *Radikalismus des Gefühls, der Gesinnung, des Ausdrucks, der Form*, wie Kurt Pinthus im Vorwort seiner 1920 erstmals veröffentlichten Anthologie *Menschheitsdämmerung* ausdrückt². Die Großstadt wird als ein diffuses Babylon erlebt, mit dem sie gleichzeitig Weltuntergangsgefühle aber auch die Hoffnung auf einen neuen utopischen Anfang verbinden. Der Wunsch nach grundlegender Erneuerung ist oftmals mit der Vision vom Untergang der großen Stadt verbunden.

Der Mensch des Expressionismus empfindet Welt und Wirklichkeit oftmals als chaotisch, als fremdartig und bedrohlich. Die Bedingungen, welche das Leben in der Großstadt mit sich bringt, führen nach Ansicht der Expressionisten beim Menschen nicht nur zur Entfremdung vom eigenen Ich, sondern auch zur Entfremdung von der Natur und vom Nächsten.

Das bedeutet, dass der expressionistische Mensch in der Großstadt einerseits den Verfall von Individualität und andererseits die Auflösung jedes funktionierenden Gesellschaftslebens erlebt. Durch die zunehmende Reizüberflutung ist er unter einer deutlichen Steigerung des Nervenlebens (Simmel) gezwungen, ihn fast erdrückende Eindrücke zu verarbeiten, was zu einem von Abscheu und Verzweiflung gekennzeichneten Großstadterlebnis führt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich in der konfliktbeladenen Beziehung Mensch - Stadt widerspiegelt, ist die herrschende Anonymität. Obwohl man - räumlich gesehen - eng beieinander wohnt,



Ludwig Meidner: *Nächtliche Straße* (1913)

herrscht emotionale Distanz, ja Kälte zwischen den Menschen. Die Hassliebe zur Großstadt Berlin macht sich deutlich in apokalyptischen Szenarien, die durchsetzt sind von Erfahrungen der Orientierungslosigkeit, der Ohnmacht und der Angst.

Die Großstadt erscheint in den Gedichten bedrohlich und faszinierend zugleich, die Darstellungen sind geprägt von einer Vielzahl simultaner Wahrnehmungsreize, die ihren Ausdruck in einer Poetik der Parataxe findet. Die Großstadt und die aufkommenden Massenmedien zerstören die Ordnung der herkömmlichen Wahrnehmung einer komplex gewordenen Welt, wodurch die Sinneseindrücke in der Literatur jener Zeit eine fragmentierte Form annehmen.

4. Motive und Stil der expressionistischen Großstadtlyrik

Großstadtverklärung und Großstadtverdammung liegen in der expressionistischen Lyrik dicht beieinander: Die Großstadt erscheint als der Ort der sexuellen Versuchung, als Ort der Lüste und Vergnügungen³. Das Nachtleben mit seinen Kneipen, Cafés, den Lichtern der Leuchtreklamen und den verschiedenartigen kulturellen Darbietungen übt eine große Faszination aus. Andererseits treibt die Großstadt als Ort des Hässlichen und der Fäulnis ihrer unausweichlichen Zerstörung, ihrem Untergang zu.

Verkehr und Technik sind die dominierenden Motive in der Großstadtdichtung des zweiten Jahrzehnts der 20. Jahrhunderts. Das Thema Technik wurde allgemein in der deutschen Literatur der damaligen Zeit durchaus positiv bewertet. Unter dem Einfluss der Futuristen sahen die Intellektuellen die Technik als ein Instrument menschlicher Lebenserweiterung an, was vor allem auf das Automobil und die Eisenbahn zutraf, da diese die Möglichkeiten der Fortbewegung und Raumüberwindung erheblich vergrößert hatten. In den hier ausgewählten Gedichten ist die reine Begeisterung für die Technik eher selten, Skepsis und Un-behagen gegenüber dem technologischen Fortschritt werden sichtbar.

Das Thema Verkehr reflektiert am besten die Vielfalt der Sinnesreizungen, der sich der Bewohner der modernen Großstadt ausgesetzt sah. In verschiedenen Gedichten der Expressionisten erscheint die Straße als der Ort, wo sich dies am deutlichsten manifestiert, da hier die verschiedenen Vehikel der Technik im Verkehr zu beobachten sind.⁴

Der Wille zur Konzentration auf das Wesentliche bringt einen sprachlichen Wortstil hervor, der zum Erkennungszeichen des literarischen Expressionismus wird: Dem Expressionismus sind die Regeln der Syntax zu umständlich, er sibt die Sätze, bis nur noch wichtigste Wörter übrig bleiben. Die expressionistische Wortkunsttheorie ist eine ungegenständliche Dichtung, die eine negative Ästhetik des Abjekten, des Hässlichen und des Grotesken betreibt. Entscheidende Mittel des Ausdrucks der Lyrik des Expressionismus sind die Versprachlichung von Pathos und Ekstase sowie die Befreiung des Wortes aus den Zwängen von Syntax und Grammatik, die Montage heterogener Wahrnehmungselemente kann als formales Äquivalent zur großstädtischen Wirklichkeit angesehen werden.

Bei den Einzelinterpretationen werden wir uns im Folgenden auf zwei Dichter Es lässt sich bei beiden sowohl eine bewundernd positive Einstellung zur Großstadt als auch bereits ein Ausdruck der Bedrohung feststellen, der die Hassliebe zu Berlin zum Ausdruck bringt, die von



Ludwig Meidner: *Bombardement einer Stadt* (1913)

Erfahrungen der Orientierungslosigkeit, Ohnmacht und Angst durchsetzt ist.

Waltraud Wende sagt über die Expressionisten als Vertreter einer jungen Generation, deren Geburtsjahre zwischen 1880-1890 liegen: ...*das sie einigende Lebensgefühl verdichtet sich im Erlebnisraum der großen Stadt, die nicht als ein objektives Gegenüber, sondern immer nur durch den Filter von subjektiven Bewusstseinsstrukturen wahrgenommen wird.* (Wende 1999: 26).

5. Georg Heym

Georg Heym gilt heute als einer der entscheidenden Wegbereiter der literarischen Moderne in Deutschland und zugleich als Musterbild des modernen Großstadtdichters. Er stammte allerdings aus der Provinz: am 30.10. 1887 im schlesischen Hirschberg geboren, entwickelte er in der Kindheit eine enge Bindung zur Natur. Im Jahre 1900 zog Georg Heym mit seiner Familie nach Berlin, da der Vater eine Stelle beim neugegründeten Reichsmilitärgericht antrat. Mit dem Umzug vollzog die Familie eine Veränderung, die zur damaligen Zeit sehr typisch war für eine ganze Generation, die sich vom Land in die Millionenstadt Berlin bewegte. Nach dem Abitur, das er 1907 in Neuruppin ablegte, wählte er Würzburg als Studienort für sein Jurastudium, bis er im Wintersemester 1908/09 sich an der Berliner Friedrich Wilhelms Universität einschreibt. Er verfasste zunächst einige Dramen wie z. B. Die Hochzeit des Bartolomeo Ruggieri, wodurch er auf sich aufmerksam macht und Kontakt zum Neuen Club findet und damit auch Zugang zum Neopathetischen Cabaret, das ihm zum ersten Mal Gelegenheit verschafft einem größeren Publikum seine Dichtung zu präsentieren. Das erste einer Reihe von Sonetten von Georg Heym, die sich mit der Großstadt befassen, war Menschenströme (Z.3), Kremser (Z. 5), Busse (Z. 7), Automobile (Z.8), Huppenklänge (Z.8) charakterisieren diese Eindrücke vom Großstadtverkehr. Stadt wird gleichgesetzt mit Gedränge (Z.3) und Rauch (Z.8), der oft und in verschiedensten Variationen im Großstadtdichtung auftaucht. Demgegenüber stehen die Naturmetaphern und Naturmotive in den Werken expressionistischer Lyriker, die auffällig oft verwendet werden, obwohl die Natur in der Beobachtung der Metropole keine Rolle spielt. So nennt Heym Berlin ein Riesensteinmeer (Z.9).

Berlin II (1910):

Der hohe Straßenrand, auf dem wir lagen,
War weiß von Staub. Wir sahen in der Enge
Unzählig: Menschenströme und Gedränge,
Und sahn die Weltstadt fern im Abend ragen.

Die vollen Kremser⁵ führen durch die Menge,
Papiere Fähnchen waren drangeschlagen.
Die Omnibusse, voll Verdeck und Wagen.
Automobile, Rauch und Huppenklänge.

Dem Riesensteinmeer zu. Doch westlich sahn
Wir an der langen Straße Baum an Baum,
Der blätterlosen Kronen Filigran.

Der Sonnenball hing groß am Himmelssaum
Und rote Strahlen schoß des Abends Bahn.
Auf allen Köpfen lag des Lichtes Traum.

Daraus lässt sich schließen, dass in der Sprache der Literaten noch keine vollständige Anpassung an das Phänomen der Modernität in der Metropole vollzogen wurde, wie auch Berneburg (2003) feststellt. In diesem Sonett sind die beiden Quartette auf den Verkehr, hektische Bewegungen und die Sinnesreizungen der Metropole ausgerichtet, während sich mit dem ersten Terzett die Wende zum beschaulichen und friedlichen Dasein in der Natur vollzieht, in der eine blattlose Baumkrone ein Filigran (Z.11) darstellt. Im Gewimmel der Metropole mit ihrer immensen Vielfalt gibt es für solche detaillierte Betrachtungen keine Stimmung und keine Zeit.

Auch im folgenden Sonett arbeitet der Dichter mit Gegensätzen, die hier die Komplexität und gleichzeitig aber auch die Beschränkungen der Großstadt Berlin verdeutlichen sollen:

Berlin I (1910)⁶

Beteerte Fässer rollten von den Schwellen
Der dunklen Speicher auf die hohen Kähne
Die Schlepper zogen an. Des Rauches Mähne
Hing rußig nieder auf die öligen Wellen.

Zwei Dampfer kamen mit Musikkapellen.
Den Schornstein kappten sie am Brückenbogen.
Rauch, Ruß, Gestank lag auf den schmutzigen Wogen
Der Gerbereien mit den braunen Fellen.

In allen Brücken, drunter uns die Zille⁷
Hindurchgedacht, ertönten die Signale
Gleichwie in Trommeln wachsend in der Stille.

Wir ließen los und trieben im Kanale
An Gärten langsam hin. In dem Idylle
Sahn wir der Riesenschlote Nachtfanale

Die Darstellungsweise in diesem Sonett ist typisch für den Expressionismus: Die Welt wird kaleidoskopartig in einzelnen Aspekten gezeigt. Das Gemeinsame ist das Leben am und auf dem Fluss: Hier werden Ausflugsdampfer, Schlepper und Lastkähne erwähnt, um das enge Zusammenleben von einer Welt der Arbeit und einer Welt der Vergnügungen in der Großstadt zu zeigen. Verschmutzung von Luft und Wasser durch die Industrie und Vergnügungsdampfer mit Musikkapellen treffen aufeinander (Z.5-7), der Lebensraum und die persönliche Freiheit des Städ-

ters sind von der Massenproduktion beschnitten. Das Idyll der Schrebergärten liegt nahe an den Industriestandorten Berlins, deren riesigen Schornsteine wie Nachtfanale (Z.13/14) erscheinen. Die Großstadt erscheint in den Gedichten Georg Heyms faszinierend und bedrohlich zugleich. Zunehmend groteske, ja visionäre Züge entwickeln sich in der expressionistischen Betrachtungsweise der Stadt in den verschiedenen Berlin-Gedichten Georg Heyms, wie sich auch im folgenden Text feststellen lässt:

Berlin VIII

Schornsteine stehn in großem Zwischenraum
Im Wintertag, und tragen seine Last,
Des schwarzen Himmels dunkelnden Palast.
Wie goldne Stufe brennt sein niedrer Saum.

Fern zwischen kahlen Bäumen, manchem Haus,
Zäunen und Schuppen, wo die Weltstadt ebbt,
Und auf vereisten Schienen mühsam schleppt
Ein langer Güterzug sich schwer hinaus.

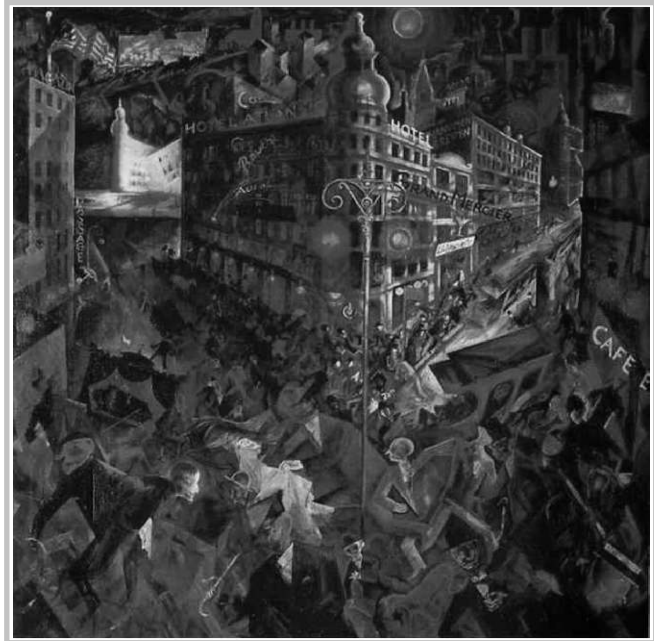
Ein Armenkirchhof ragt, schwarz, Stein an Stein,
Die Toten schau'n den roten Untergang
Aus ihrem Loch. Er schmeckt wie starker Wein.

Sie sitzen strickend an der Wand entlang,
Mützen aus Ruß dem nackten Schläfenbein,
Zur Marseillaise, dem alten Sturmgesang.

Auch *Berlin VIII* befasst sich mit der menschlichen Existenz in der Großstadt. Wieder bildet die Sonettform einen äußeren Rahmen für das Chaos in der Metropole und verdeutlicht die Diskrepanz zwischen modernem Inhalt und traditioneller Form.

Im ersten Quartett entwirft das lyrische Ich ein präzises, realistisches, wenn auch bereits mit recht düsteren Eindrücken behaftetes Bild der Großstadt. Die Silhouetten der Schornsteine ragen in einen winterlichen Abenddämmerungshimmel, der bedrohlich schwarz erscheint, während die Sonne noch ihr letztes Leuchten über den Horizont ergießt (Z. 4). Im zweiten Quartett lässt das lyrische Ich seinen Blick vom Stadtzentrum weg über die noch nicht völlig denaturalisierten Randgebiete schweifen, dorthin, wo die Weltstadt ebbt (Z. 6) und ein Güterzug *auf vereisten Schienen mühsam* (Z. 3) sich aus den Randbezirken der Stadt hinausbewegt. Auch hier finden wir ein durchaus noch realistisches Bild. Die Schwere der ersten Strophe wird jedoch hier noch verstärkt durch den zähen, schleppenden Rhythmus der Sprache, mit dem Heym Inhalt und Form verknüpft.

Darauf folgt die inhaltliche Zäsur: In den beiden Terzetten wechselt das lyrische Ich aus seiner ursprünglichen distanzierten Beobachtung zu visionär anmutenden Bildern. Im ersten Terzett wird ein Armenkirchhof geschildert. Die Toten betrachten von ihren Gräbern aus den *roten Untergang* (Z.10) der Sonne, der auf sie berausend wie *starker Wein* (Z.11) wirkt. Die Grabsteine sind in fast militärischer Ordnung aneinandergereiht, vielleicht schon eine Vision des Dichters vom drohenden, unvermeidbaren Krieg. Das zweite Terzett hat beinahe gespenstische, alptraumhafte Züge an sich. Die Toten *sitzen strickend an der Wand entlang* (Z.12) und fertigen zum Klang der Marseillaise *Mützen aus Ruß* (Z.13). Es ist ein apokalyptisches Bild von Tod und Kampf, das mit einer mahnenden Gesellschaftskritik Hand in Hand geht.



Georg Grosz: *The city* (1916/17)

6. Jakob van Hoddiss

Jakob van Hoddiss wurde am 16.05.1887 in Berlin als Hans Davidsohn geboren. Er war der älteste Sohn eines Arztes und der Tochter einer Gutsbesitzerfamilie. Er machte 1906 Abitur in Berlin, studierte zunächst Architektur in München, arbeitete kurz am Bau, gab jedoch seinen Beruf auf, um ab 1907 in Jena und Berlin Griechisch und Philosophie zu studieren. 1909 gründete er mit anderen Autoren den Neuen Club, aus dem sich dann das Neopathetische Kabarett entwickelte, wo er auch Georg Heym kennen lernte, dessen Tod van Hoddiss tief erschüttert haben soll. Nach zwei unerfüllten Leidenschaften, treten bei ihm bereits 1912 Anzeichen einer geistigen Erkrankung auf. Aufenthalte in Sanatorien sowie die Hilfe seiner Freunde können das Fortschreiten der Schizophrenie jedoch nicht verhindern. Er wird 1933 in einer Heilanstalt bei Koblenz interniert und stirbt im Mai 1942 nach der Deportation im polnischen KZ Sobibor.

Stadt

Wie schön ist diese stolze Stadt der Gierde!
Ihr Elend und geschmähter Überfluß
Und schwerer Straßen sehr verzerrte Zierde.
Schamloser Tag entdeckt dir die Konturen.
Die Häuser stehn befleckt mit Staub und Ruß,
Es flirrt um Eilende und Wagenhaufen
Furchtsame Weiber, Männer, blasse Huren...

Ich starre lange in die schnelle Pracht.
Ein Dumpfes ahnend drunten im Gedränge
Ich weiß wie des blöden Tages Strenge
Gewaltig preisen: daß er herrschen macht.

(es zieht sie nur zur wohlumbauten Enge.)

Komm! laß uns warten auf die kranke Nacht
Der schweren dröhnenden Gedankenpränge.

In diesem Gedicht kommen *Elend* und *Überfluss* in der Großstadt (Z.2) zur Sprache und so wird die zwiespältige Haltung der Expressionisten gegenüber der Stadt dokumentiert. Die Häuser sind *befleckt* (Z.5), was einerseits auf die Industrialisierung mit ihren Randerscheinungen, andererseits aber auch auf das Lasterhafte des Lebens in Berlin hindeutet, denn es ist eine *Stadt der Gierde* (Z.1), der Tag ist schamlos (Z.4) und die blas-sen Huren (Z.7) eilen durch die Straßen. Das Leben ist geprägt von dem Gedränge der Menschen, vom Verkehr und von einer schnellen Pracht (Z.8), womit die rasche Folge der Sinnesreizungen gemeint ist und die schnelle Vergänglichkeit dieser Eindrücke. Der Tag wird als blöde (Z.10), die Nacht als krank (Z.13) bezeichnet, was auf die Anziehungskraft des Morbiden und Ver-rückten auf die Expressionisten hindeutet. *Gedankenpränge* (Z.14) ist ein von van Hoddis kreierter Neologismus, der das Bedrückende und Belastende dieser Gedanken über die Großstadt in Worte fassen soll.

Morgens

Ein starker Wind sprang empor
Öffnet des eisernen Himmels blutende Tore
Schlägt an die Türme.
Hellklingend laut geschmeidig über die ehernen Ebene der Stadt

Die Morgensonne rußig. Auf Dächern donnern Züge
Durch Wolken pflügen goldne Engelsflüge.
Starker Wind über der bleichen Stadt.
Dampfer und Kräne erwachen um schmutzig fließenden Strom.
Verdrossen klopfen die Glocken am verwitterten Dom.
Viele Weiber siehst du und Mädchen zur Arbeit gehen.
Im bleichen Licht. Wild von der Nacht. Ihre Röcke wehn.
Glieder zur Liebe geschaffen.
Hin zur Maschine und zum mürrischen Mühn.
Sieh in das zärtliche Licht.
In der Bäume zärtliches Grün.
Horch! Die Spatzen schrein.
Und draußen auf wilderen Feldern.
Singen Lerchen.

Bibliographie

- Berneburg, Tanja. Und immer wieder steinern dampft Berlin. Berlin in der Lyrik des Expressionismus. Eine kommentierte Anthologie als verlinkter Hypertext, Magisterarbeit Humboldt Universität zu Berlin, 2003. <<http://www.berneburg.de/berlinlyrik>> (18.05. 2007)
- Hermant, Jost. "Das Bild der <großen Stadt> im Expressionismus", in: Scherpe, K.R. (Hrsg.): Die Unwirklichkeit der Städte. Großstadtdarstellungen zwischen Moderne und Postmoderne, Hamburg: Rowohlt 1988, S. 61-79
- Heym, Georg. Werke, hrsg. von Günter Martens, Stuttgart: Philipp Reclam 2006
- Kluwe, Sandra. Großstadt-Lyrik im Expressionismus. Vortrag am 23.9.2003 bei der Fachtagung der Konrad-Adenauer-Stiftung „Großstadt in Literatur und Film“, S. 1-21. <http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_4018_

Der erste Teil schildert die Naturgewalten, die Dynamik des Windes und seine Wirkung auf Natur und Stadt (Z.1-4), im zweiten wird die technisierte Umwelt beschrieben (Z.5-9), der dritte zeigt durch Mechanisierung entfremdete Menschen (Z.10-13); der letzte Teil verweist auf den Naturraum als möglichen Fluchtpunkt (Z.14-18). Das Gedicht will dem Leser verdeutlichen, dass angesichts mechanisierter Arbeits- und Lebensbedingungen nur die Natur Trost und Zuflucht bieten kann. Wie auch in anderen Gedichten charakterisieren die Adjektive bleich, rußig, schmutzig das Erscheinungsbild der Stadt. Züge, Kräne, Dampfer, Türme, Maschinen symbolisieren Technik und Lärm in der Stadt. Die Frauen gehen mit wehenden Röcken (Z.11) mürrisch zu ihrer Arbeit in der Fabrik, auch die Spatzen schreien, während draußen vor der Stadt die Lerchen singen.

7. Fazit

Die Berlin-Lyrik mit ihren Darstellungen der Menschen zeigt auffallende Übereinstimmungen mit den von Georg Simmel in seiner Studie über die Großstädte und das Geistesleben 1903 vertretenen Theorien. Den Expressionisten geht es nicht nur um die als Bedrohung empfundenen Zivilisationsauswirkungen, sondern das Gedicht wird von ihnen als ein Medium genutzt, um die eigene Daseinsproblematik zu artikulieren. Die skeptische und sarkastische Weltsicht äußert sich in einer Ästhetik des Hässlichen, des Abjekten, im Zerbrechen der harmonischen Form, in Provokation und Schock. Die genannten Plätze in der Stadt sind real und leicht identifizierbar, wie z.B. die Gegend am Westhafen, der Potsdamer Platz etc. Berlin ist kein beliebiger Ort, da kein anderer alle Faktoren der modernen Zivilisation und Verstärkung in solchem Umfang vereint. Die expressionistische Lyrik hat der Stadt den Weg geebnet, um in zahlreichen literarischen Werken als Gegenstand thematisiert zu werden.

1.pdf> (18.05.2007)

- Müller, Lothar. „Die Großstadt als Ort der Moderne“, in: Scherpe, K.R. (Hrsg.): Die Unwirklichkeit der Städte. Großstadtdarstellungen zwischen Moderne und Postmoderne, Hamburg: Rowohlt 1988, S. 14-37
- Pinthus, Kurt (Hrsg.). Menschheitsdämmerung, ein Dokument des Expressionismus, 34. Aufl., Hamburg: Rowohlt 2006
- Simmel, Georg. „Die Großstädte und das Geistesleben“, in: Simmel, Georg: Das Individuum und die Freiheit, Berlin: Wagenbach 1984, S. 192-204
- Sprengel, Peter/ Schutte, Jürgen (Hrsg.). Die Berliner Moderne 1885-1914, Stuttgart: Philipp Reclam 1993
- Wende, Waltraud (Hrsg.). Großstadtlyrik, Stuttgart: Philipp Reclam 1999

1. Ludwig Meidner: Anleitung zum Malen von Großstadtbildern (1914) aus: Das neue Programm. In Kunst und Künstler, Berlin XII. Jahrgang 1914, <<http://www.kunstzitate.de/bildendekunst/manifeste/meidner1914.htm>> (20.03 2007)
2. Pinthus 2006: 23 im Vorwort seiner Anthologie, die die bekannteste Sammlung expressionistischer Lyrik bis heute darstellt.
3. Versuchungen und Verlockungen der Großstadt mit ihrem pulsierenden Nachtleben erscheinen sehr deutlich in dem Gedicht Großstadtdirnen von Paul Boldt (1914).

4. Auf der Terrasse de Café Justy 1912 von Paul Boldt ist eines der Gedichte, in denen das Gewimmel des Verkehrs am Potsdamer Platz am anschaulichsten zum Ausdruck kommt.
5. Offener Wagen mit Verdeck (nach Berliner Fuhrunternehmer benannt)
6. In einigen Publikationen erscheinen Berlin I und Berlin II mit vertauschtem Titel. Wir beziehen uns hier auf. Georg Heym: Werke, Stuttgart: Reclam 2006.
7. Kleines Frachtschiff in der Binnenschiffahrt