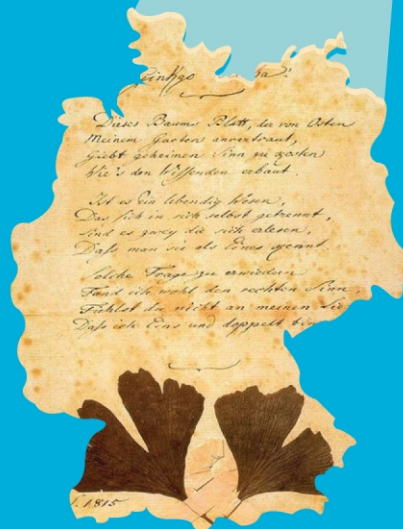


DAF
Forschung



Deutsch bewegt
Sprache und Kultur:
Deutsch als
Fremdsprache weltweit
XIV. IDT Jena-Weimar
3.- 8. August 2009

Beiträge der
südamerikanischen
Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer



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 11/2009 Venezuela.
Asociación Venezolana de Profesores de Alemán
AVenPA

Schriftleitung
Renate Koroschetz Maragno

Redaktion
Sven Jordan
Helga Sörensen
Renate Koroschetz Maragno

Titelblatt
María Antonieta Matos

Design und Gestaltung
Ideas Pc 2006, C.A.

Auflage
500

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@accelerate.com
www.delila.ws

BRASILIEN

ABRAPA- Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão
Brasilianischer Dachverband
Vorsitzender: Geraldo De Carvalho
vorstand@abrpa.org.br
www.abrapa.org.br

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
Ecuadorianischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Ricke Palm
bkuehn@asociacion-humboldt.org.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
fkammer@unal.edu.co
www.delila.ws/Kolumbien

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
Vorsitzende: Monika Honti
mmhonti@gmail.com
www.ampal.org

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: Grauben Navas Gil
graubennavas@hotmail.com
www.avenpa.org.ve

- 3 **Bettina Kühn**
XIV. IDT Jena - Weimar 2009
Eindrücke/Reflexionen
-
- 4 **Ulrike Arras, Daniela Marks, Sonja Zimmermann**
BeurteilerInnen in den Kopf geschaut.
Wie das Verfahren des Lauten Denkens im Rahmen von Beurteilungsschulungen eingesetzt werden kann
-
- 9 **Günther Augustin**
Interkulturelle Literatur Begrenzung - Entgrenzung
-
- 12 **Rita Cauzzo**
Landeskunde als Sensibilisierung für den Fremdsprachenunterricht
-
- 16 **Silke Ghobeyshi**
Sprachlernbiografien und -motive brasilianischer Germanistik-Studierender
-
- 20 **Sergio Ricardo Lima de Santana**
Film im Sprachunterricht: eine semiotische Annäherung
-
- 24 **Douglas Méndez**
Poesie und Psychagogie - Betrachtungen über Goethes Dichtung aus einer Ecke des heutigen Lateinamerika
-
- 28 **Grauben Navas**
Die Umsetzung und Adaptierung der neuen Beurteilungs- und Bewertungsmodelle im Hochschul-Kontext im Ausland
-
- 33 **Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Ana Maria de Senzi, Moraes Pinto, Ucy Soto**
Die Anwendung neuer Technologien in der Fortbildung von DaF-Lehrern: Reflexionen und eine Selbsterfahrung
-
- 37 **Ana María Gathmann**
Sin sede, pero siempre presente - Escuela de Idiomas Modernos, Abteilung für Deutsch an der Universidad Central de Venezuela Interview mit Ana María Gathmann, Leiterin der Deutschabteilung an der Universidad Central de Venezuela



Eigentlich war die DaF Brücke Nr. 11 schon für März 2010 geplant, denn es sollte ja kein allzu langer Zeitraum zwischen der XIV. IDT in Jena und Weimar und dem Erscheinen der Zeitschrift entstehen, in der die Beiträge der aus unserem Kontinent angereisten Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen veröffentlicht werden sollten. Aber aus verschiedenen Gründen ließ sich der geplante Zeitpunkt nicht einhalten. In zahlreichen Sitzungen unseres Redaktionskomitees mussten viele Beiträge noch behutsam überarbeitet werden, bis es endlich soweit war: Zehn Beiträge aus Brasilien, Ecuador und Venezuela beinhaltet die neue Nummer unserer Zeitschrift, neun davon sind bei der letzten IDT vorgetragen worden. Hinter dieser Zusammenstellung steht der Wunsch, den Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen Lateinamerikas die Erfahrungen ihrer Kollegen und Kolleginnen nahe zu bringen und sie zu motivieren, damit sie eventuell beim nächsten Mal selbst mit einem Beitrag an der IDT teilnehmen. Von der Teilnahme an einem solchen Mega-Event kann jeder profitieren: Da ist einmal die Reise in ein deutschsprachiges Land als solche, danach das Erlebnis der Tagung, die Kollegen aus der ganzen Welt, die Möglichkeit, Neues kennenzulernen, Bekannte zu treffen und neue Kontakte zu knüpfen. Auf der anderen Seite macht es Freude zu sehen, dass wir alle mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben und dass auch wir interessante Erkenntnisse, Projekte, Lösungen oder Anliegen vorzustellen haben, die wiederum andere inspirieren könnten.

Das inhaltliche Spektrum der IDT war enorm vielfältig, unsere zehn Beiträge können es auf keinen Fall ausschöpfend widerspiegeln, trotzdem freut sich die Redaktion über die Vielfalt in kleinem Rahmen unserer Nummer 11. Den Auftakt gibt ein Bericht über die IDT, wie sie meine ecuadorianische Kollegin Bettina Kühn erlebte, die im Thüringer Wald geboren und aufgewachsen ist. Die folgenden Beiträge haben wir alphabetisch geordnet, um niemanden zu benachteiligen. Aus Deutschland, bzw. Venezuela kommt der Beitrag von Ulrike Arras, Daniela Marks und Sonja Zimmermann, in welchem die Autorinnen den TestDaF-Beurteilerinnen „in den Kopf schauen“. Fünf Beiträge erhielten wir von

brasilianischen Kolleginnen und Kollegen. Günther Augustin beschäftigt sich mit interkultureller Literatur und Rita Cauzzo beschreibt, wie sie mit Hilfe von Landeskunde ihre Schüler und Schülerinnen für den Deutschunterricht sensibilisiert. Silke Ghobeyshi hat Sprachlernbiografien und -motive brasilianischer Deutschstudenten gesammelt und untersucht. Sergio Ricardo Lima de Santana stellt seine semiotische Annäherung an den Deutschunterricht über Filme vor und das Autorentrio Cibele Rozenfeld, Ana María Moraes Pinto und Ucy Soto berichten davon, wie sie Deutschlehrer in Brasilien über Fernlehre fortbilden konnten.

Aus Venezuela stammen zwei Beiträge, ein literarischer von Douglas Méndez, der den Leser mit seinen Betrachtungen über Goethes Dichtung aus einem neuen Blickwinkel überrascht. Der zweite Beitrag von Grauben Navas de Pereira beschäftigt sich mit der Prüfungspraxis im Fach Deutsch an der Universidad Central de Venezuela, genauer gesagt am Institut für moderne Sprachen, an dem auch Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden. Das Interview, das Ulrike Arras mit der Leiterin der Deutschabteilung an der oben erwähnten Universität, Frau Ana María Gathmann, geführt hat, ist der letzte Beitrag. Es vermittelt einen kleinen Einblick in das akademische Leben der Deutschdozenten in Caracas und den Einsatz von Frau Gathmann für den Deutschunterricht in Venezuela.

Leider bekamen wir aus keinem anderen lateinamerikanischen Land einen Beitrag, wir hoffen aber, dass es uns gelungen ist, weitere Kollegen und Kolleginnen zum Schreiben anzuspornen. Dies ist eine Zeitschrift von Deutschlehrern für Deutschlehrer, in der wir uns über das austauschen können, was wir tagtäglich machen, über Lichtblicke und Schattenseiten, beides gehört dazu.

Viel Spaß beim Lesen wünscht Ihnen das Redaktionskomitee

Caracas, am 31. Juli 2010



XIV. IDT JENA – WEIMAR 2009 EINDRÜCKE/ REFLEXIONEN

Bettina Kühn – Goethe-Zentrum Quito, Ecuador

Bettina Kühn ist die Leiterin Goethe-Zentrums in Quito/Ecuador. Außerdem ist sie Präsidentin des ecuadorianischen Deutschlehrerverbandes (ASEPA).



Es war ein glücklicher Zufall für mich, dass die Internationale Deutschlehrer-Tagung (IDT) diesmal in meiner Heimat Thüringen stattfand. Nach fast 35 Jahren kam ich mit einem modernen ICE wieder in Jena an und nur der große Zeißturm, die Bratwurststände und die „Plattenbauten“ in Lobeda erinnerten mich noch an meine alte Heimat. Ich fand eine moderne Stadt mit gebliebener Charakteristik der Thüringer – herzlich, offen, hilfsbereit. Die IDT begann für mich bereits am Samstag Abend mit einer langen Schlange im Unihauptgebäude zur Auszahlung der Reisegelder für die Vertreter der DLV. Schon dort kam beim Treffen vieler alter Freunde große Freude auf.

Am Sonntag fand die Vertreterversammlung statt, auch da viele bekannte sowie neue Gesichter, zwischen der Tagesord-



nung zu kurze Kaffeepausen, um mit allen Freunden die letzten vier Jahre zu besprechen.

Am Montag begann mit einer großen Eröffnungsveranstaltung die IDT. Viele Menschen, lange Reden, unverkennbar die Teilnehmer aus aller Welt mit ihren Rucksäcken und Namen plus Herkunftsländern. Besonders gut gefiel mir die Abendveranstaltung an diesem Tag, TeilnehmerInnen aus aller Welt tanzten ausgelassen zu leider englischen Texten. Viel zu schnell verging die Woche in Sektionen, Workshops, Plenarvorträgen, Podiumsdiskussionen.

Meinen besonderen Beifall den Sektionsleiterinnen Karin Ende und Annegret Schmidjell der Sektion 6, Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden. Alle Beteiligten erhielten Impulse und wertvolle Informationen!

Viele interessante Veranstaltungen überschritten sich zeitlich. Ich besuchte während der Woche auch mehrmals die „Rosensäle“, wo sich die Deutschlehrerverbände (DLV) vorstellten.

Am Dienstag stellte ich auch unseren ecuadorianischen DLV vor. Die Organisation dieser Veranstaltung sollte vielleicht zukünftig verbessert werden, die mühe-

voll vorbereiteten Präsentationen gingen im Trubel und in der Hitze manchmal unter.

Sehr interessant fand ich auch das Podiumsgespräch mit dem Programmdirektor der Deutschen Welle und Hermann Funk als Moderator am Donnerstag, den 6.8. Es wurde u. a. herausgestellt, dass für die Erfüllung des Auftrags „Pflege und Förderung der deutschen Sprache“ der zur Verfügung stehende Etat unzureichend ist.

Nach einer anstrengenden Woche fanden verschiedene Abschlussveranstaltungen statt. Mir hat besonders gut das Konzert mit der Gruppe „Klee“ gefallen, die klar bewiesen hat, dass Rockmusik in deutscher Sprache auch gut klingen kann.

Am letzten Samstag trafen sich noch einmal alle Vertreter der DLV, wobei neue Vorstandsmitglieder gewählt wurden. Obwohl sich schon Abschiedsstimmung spürbar machte, war die Spannung hoch. Am späten Nachmittag kam dann das Ende – das Ende der XIV. IDT und der Vertreterversammlung des IDV.

Ich hasse Abschiede und versuchte, mich klammheimlich zu verdrücken. Am Sonntag galt nun auch das Namensschildchen für die öffentlichen Verkehrsmittel in Jena nicht mehr. Sie war vorbei, die XIV. IDT. Gelbe Rucksäcke auf dem Paradiesbahnhof und nickende Köpfe – wir waren dabei, allerletzte Indizien der IDT.

Tausend Dank an Tagungsleitung, Tagesmanagement, Kongressorganisation und an alle anderen helfenden Hände. Ihr wart großartig. Die Deutschlernenden weltweit werden es spüren.

Bis Bozen. Hoffentlich!



BEURTEILERINNEN IN DEN KOPF GESCHAUT. WIE DAS VERFAHREN DES LAUTEN DENKENS IM RAHMEN VON BEURTEILUNGSSCHULUNGEN EINGESETZT WERDEN KANN.¹

Arras, Ulrike/Marks, Daniela/Zimmermann, Sonja, TestDaF-Institut, Hagen

0 Problemaufriss und Begründungszusammenhang

Ulrike Arras, Daniela Marks und Sonja Zimmermann sind Referentinnen 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. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion I2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in institutionellen Zusammenhängen vorgetragen.

Die Beurteilung von Prüfungsleistungen stellt ein zentrales Problem bei der Qualitätssicherung eines Tests dar. Zwar sind Schulungen und Kalibrierungen² der BeurteilerInnen gerade bei standardisierten Tests grundlegend, jedoch wissen wir trotz kriterienorientierten Vorgehens und der Operationalisierung von Beurteilungsmaßstäben wenig darüber, wie die BeurteilerInnen bei ihrer Arbeit verfahren, mit welchen Strategien sie die Beurteilung einer Leistung bewerkstelligen und welche Faktoren die Wahrnehmung und damit das Urteil beeinflussen. Daher besteht ohne diese Erkenntnisse die Gefahr mangelnder Validität der Beurteilung.

Um Einblicke in die Vorgehensweisen und Maßstäbe der Beurteilung zu erhalten, wurden in einer empirischen Studie mittels introspektiver Verfahren – wie sogenannter Laut-Denken-Protokolle und retrospektiver Interviews – Daten im Kontext der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) erhoben. Beim Laut-Denken-Verfahren waren die an der Studie teilnehmenden BeurteilerInnen gehalten, möglichst alle ihre Gedanken und Überlegungen während einer konkreten Arbeit (hier die Beurteilung schriftlicher Leistungen) zu verbalisieren, um so Einblicke in die bei der Beurteilung ablaufenden kognitiven Prozesse zu gewinnen.

Ein wesentlicher Befund bestand darin, dass die BeurteilerInnen das Verfahren des Lauten Denkens für sich selbst und für ihre Beurteilung als hilfreich erachteten. Dies führte zu der Frage, ob introspektive Verfahren bei der Schulung von BeurteilerInnen dienlich sein könnten, insbesondere weil sie dabei helfen, verzerrende Faktoren wie individuell geprägte Beurteilungsstrategien, subjektive Theorien³, aber auch akute persönliche

Befindlichkeiten während der Beurteilungsarbeit bewusst zu machen. Die Bewusstmachung dieser Faktoren ist von zentraler Bedeutung bei Beurteilungsschulungen, denn sie ermöglicht eine kritische Reflexion und darauf aufbauend eine mögliche Revision des Beurteilungsverhaltens, was wiederum ausschlaggebend ist für eine valide, an gemeinsamen Kriterien orientierte Leistungsbeurteilung.

Um zu überprüfen, ob das Laute Denken als integraler Bestandteil von Beurteilungsschulungen eingesetzt werden kann, wurden in einer Pilotstudie das Verfahren erprobt, und mittels Fragebogen Daten zur Handhabbarkeit und zum Nutzen dieses aufwendigen Verfahrens erhoben.

Im Folgenden soll zunächst die genannte Studie zu Beurteilungsstrategien kurz vorgestellt werden, um sodann Erkenntnisse aus der erwähnten Pilotstudie zur Einsetzbarkeit des Lauten Denkens in Beurteilungsschulungen zu diskutieren und praktische Vorschläge zu unterbreiten. Zunächst jedoch soll kurz der Rahmen der genannten Untersuchungen skizziert werden, nämlich die Prüfung TestDaF und der Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck, auf dessen Grundlage die Daten erhoben wurden.

1 Der TestDaF

Die Prüfung TestDaF ist eine seit 2001 eingesetzte Deutschprüfung für ausländische Studierende, die in Deutschland ein Hochschulstudium aufnehmen wollen. Es handelt sich um eine standardisierte Prüfung auf den Kompetenzstufen B2 und C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Getestet werden die vier Kompetenzbereiche Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck in vier separaten Subtests.

Die zu testenden Kompetenzen umfassen Sprachhandlungen, die für den akademischen Kontext relevant sind, so beispielsweise beim Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck das Abfassen eines längeren, diskursiven Textes anhand von Vorgaben wie statistische Daten und Statements o. Ä.⁴

Die Prüfung wird zentral im TestDaF-Institut in Deutschland erstellt, dezentral in lizenzierten Testzentren in aller Welt durchgeführt und unmittelbar danach zentral in Deutschland ausgewertet. Die Qualitätssicherung ruht dabei auf mehreren Säulen:

- Die Testerstellung liegt in der Hand geschulter TestautorInnen, die die Testaufgaben anhand vorgegebener Testspezifikationen konzipieren.
- Die Testaufgaben werden vor ihrem Einsatz im Rahmen einer TestDaF-Prüfung in einem umfassenden Evaluationsprozess erprobt, testmethodisch analysiert und ggf. revidiert.
- Die Durchführung erfolgt weltweit anhand vorgeschriebener Durchführungsmodalitäten.
- Die Beurteilung der Leistungen geschieht analog des für jeden Prüfungsteil vorgesehenen Testformats: Im Falle geschlossener Items des Leseverstehens und in Teilen des Hörverstehens werden die Punktscores ermittelt und das Ergebnis einer der drei Kompetenzstufen zugeordnet⁵. Die Teilnehmerantworten zu den offenen Itemformaten der Subtests Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck werden von geschulten BeurteilerInnen beurteilt. Hierzu führt das TestDaF-Institut verschiedene Maßnahmen durch, die ein größtmögliches Maß an Validität



und Reliabilität der Urteile ermöglichen, nämlich vorgegebene Beurteilungskriterien in Form skaliertener Deskriptoren, Schulungen und testsatzspezifische Kalibrierungen, mit denen die BeurteilerInnen zu jedem Testsatz erneut auf die Beurteilungsarbeit vorbereitet werden.

- Herzstück der Beurteilungsarbeit in den produktiven Prüfungsteilen sind skalierte Deskriptoren, die bei der Beurteilung anzulegen sind. Insgesamt werden im Schriftlichen Ausdruck neun Einzelaspekte weitgehend unabhängig voneinander und gleichgewichtet beurteilt⁶. Die Ermittlung eines fairen Durchschnitts für die Prüfungsteilnehmenden erfolgt dann im TestDaF-Institut mittels Multifacetten-Rasch-Analysen. Bei diesem Verfahren wird der Einfluss von unterschiedlichen Variablen auf die Beurteilung – beispielsweise die Strenge oder Milde der beurteilenden Person – erfasst und ausgeglichen. Zudem ermöglicht dieses Verfahren auch eine individuelle Rückmeldung zur Beurteilungsleistung an die BeurteilerInnen (s. dazu für den Kontext TestDaF: Eckes (2004, 2005); für den Kontext DSD: Eckes/Weiss-Motz/Whelan-Mostofizadeh (2009)).

1.1 Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck

Im Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck müssen die Prüfungsteilnehmenden eine komplexe Aufgabe bearbeiten, die verschiedene kognitive Operationen und Schreibhandlungen umfasst⁷. Die Prüflinge schreiben einen diskursiven Text anhand von Vorgaben in Form von statistischen Daten, die in einem Diagramm aufbereitet sind, und Statements zu einem gesellschaftlich oder (bildungs-)politisch relevanten und aktuellen Thema. Die Daten sind zu beschreiben, das Thema bzw. Die Leitfrage ist zu diskutieren. Ferner soll der Text einen klaren Gedankengang und eine Textstruktur aufweisen, die dem Rezipierenden die Orientierung erleichtert⁸. Für die Bearbeitung der Aufgabe stehen 60 Minuten zur Verfügung.

2 Untersuchung zu Beurteilungsstrategien

Die Studie zur Eruiierung spezifischer Beurteilungsstrategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen im Kontext der Prüfung TestDaF basiert auf introspektiven Daten, die mittels Laut-

Denken-Protokollen erhoben wurden. In vier Fallstudien beurteilten BeurteilerInnen dieselben acht authentischen schriftlichen Leistungen aus dem Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck unter den Bedingungen des Lauten Denkens⁹. Es handelt sich um langjährige und mehrfach geschulte BeurteilerInnen von TestDaF-Prüfungsleistungen, die somit sehr gut vertraut sind mit dem Beurteilungsverfahren, den Beurteilungsmaßstäben sowie den Anforderungen des Prüfungsteils. Die vier BeurteilerInnen wurden aufgefordert, die Beurteilung der Leistungen nach dem gewohnten TestDaF-Beurteilungsverfahren vorzunehmen. Die Daten der Laut-Denken-Protokolle wurden aufgezeichnet, transkribiert und sodann segmentiert und kodiert, um sie einer Analyse zugänglich zu machen.

Zudem wurden am Tag nach den Laut-Denken-Sitzungen noch retrospektive Interviews durchgeführt. Dies sollte zusätzliche Aufschlüsse etwa hinsichtlich problematischer Stellen in den Laut-Denken-Protokollen erbringen. Außerdem gab es den BeurteilerInnen die Möglichkeit, Rückmeldung zum Verfahren zu geben. Die retrospektiven Interviews wurden ebenfalls transkribiert und einer Inhaltsanalyse unterzogen.

2.1 Erkenntnisse für zukünftige Beurteilungsschulungen

Die Untersuchung zeigte, dass die BeurteilerInnen vielfältige Strategien bei der Beurteilung der schriftlichen Texte einsetzen, die sich aus verschiedenen, sich ergänzenden und aufeinander aufbauenden Einzelhandlungen zusammensetzen¹⁰.

Besonders zu erwähnen ist, dass die Handlungen sehr stark von den Beurteilungskriterien bestimmt sind – bei einer kriterienorientierten Beurteilung nicht überraschend, da sie zu den institutionellen Faktoren gehören, die den BeurteilerInnen vorgegeben werden. Sie sind daher das zentrale Referenzwerk der Beurteilung und erhöhen durch ihre Anwendung die Reliabilität und Validität der Beurteilung.

Zudem zeigte sich, dass – wie einleitend bereits angedeutet – alle vier an der Studie beteiligten BeurteilerInnen in den retrospektiven Interviews unabhängig voneinander vorbrachten, das introspektive Verfahren als gewinnbringend für sich selbst wahrzunehmen, weil es sie dazu brachte, das eigene Verhalten, die eigenen Vorlieben und Befindlichkeiten bewusst

zu machen und zu reflektieren. Trotz aller Grenzen des Verfahrens (s. dazu 3.2) bietet Introspektion die Möglichkeit zur Selbstreflexion, zur Eruiierung individuell geprägter Strategien und nicht zuletzt zur Rekonstruktion subjektiver Theorien, die der Beurteilungsarbeit zugrunde liegen, denn Beurteilungsstrategien sind bewusstsensfähig. Diese Fähigkeit ist ein wichtiger Faktor bei der Professionalisierung. Dies hat zunächst vor allem die Handlungsforschung formuliert¹¹.

Eine Konsequenz der Untersuchung war somit die Überlegung, inwiefern das Untersuchungsverfahren für Schulungen nutzbar gemacht werden kann.

Im Folgenden nun sollen Erkenntnisse aus einer Pilotstudie berichtet werden, die das Laute Denken als Trainingsmethode entwickelt und in Beurteilungsschulungen im Kontext TestDaF implementiert hat.

3 Pilotstudie zur Integration des Lauten Denkens in Beurteilungsschulungen

3.1 Vorgehen

BeurteilerInnen, die schriftliche und mündliche Leistungen von TestDaF-Prüfungsteilnehmenden bewerten, müssen einmal im Jahr an einer sogenannten Kalibrierungssitzung teilnehmen. Im Rahmen dieser Schulungen werden Teilnehmerleistungen beurteilt, die sich von den sonst üblichen Texten unterscheiden und somit z. T. Schwierigkeiten bereiten. Dazu gehören u. a. heterogene Leistungen, also Leistungen, die beispielsweise inhaltlich gut, aber sprachlich fehlerhaft sind, aber auch solche Leistungen, die zunächst allein durch externe Faktoren (unleserliche Handschrift, Korrekturen im Text, ungewohnte Stimmlage) Einfluss auf die Beurteilung haben können.

Durch die Diskussion in Kleingruppen erhalten die BeurteilerInnen Rückmeldung zu ihrem individuellen Bewertungsverhalten und können sich so in der Gruppe bezüglich ihrer unterschiedlichen Beurteilungsmaßstäbe verorten.

Daher war die erste Überlegung, das Laute Denken während einer solchen Schulung einzusetzen, indem z. B. die BeurteilerInnen in Paaren arbeiten: eine Person beurteilt, eine andere notiert Auffälligkeiten und bespricht diese danach mit der Person, die die Beurteilung vorgenommen hat. Problematisch bei diesem



Vorgehen erschienen jedoch mehrere Aspekte: Zum einen wäre für dieses Verfahren ein enormer Zeitaufwand notwendig gewesen, v. a. bei einer so großen Personengruppe – im Durchschnitt nehmen etwa 40 Personen an einer solchen Schulung teil.

Zum anderen würde dadurch die Rückmeldung dann nicht mehr zentral gesteuert, sondern auf der Grundlage der Beobachtungen Einzelner erfolgen, was ggf. ein Validitätsproblem darstellen könnte. Des Weiteren ist fraglich, ob sich die BeurteilerInnen dazu bereit erklärt hätten, das Verfahren im Beisein anderer durchzuführen.

Deshalb wurde alternativ ein anderes Verfahren gewählt, bei dem die BeurteilerInnen im Vorfeld der Schulung Leistungen zur Beurteilung erhalten und das Laute Denken für sich alleine durchführen. Jede Person erhielt zwei zu beurteilende Leistungen, wovon eine analog zum Vorgehen bei Arras (2007) als Übung zum Vertrautmachen mit dem Verfahren diente.

Zusätzlich wurde ein Begleitschreiben verschickt, in dem die Gründe für das Verfahren dargelegt und den BeurteilerInnen ihre Aufgabe näher erläutert wurde. Die BeurteilerInnen erhielten außerdem eine Leerkassette für die Aufnahme sowie einen Fragebogen, der retrospektiv – und nach Anhören des Lauten Denkens – ausgefüllt werden sollte. Der Fragebogen erhob Daten zum Verfahren selbst, zu den Problemen, die bei der Beurteilung auftraten sowie zum subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Verfahrens für die eigene Beurteilungsarbeit.

Insgesamt wurden an 111 geschulte Beurteiler Unterlagen für das Laute Denken versendet. Der Rücklauf lag mit 86 zurückgesendeten Beurteilungsunterlagen und Fragebogen bei knapp 80 %. Nur rund 70 % der beteiligten Personen nahmen sich aber selbst beim Lauten Denken auf und werteten diese Aufnahme mithilfe des Fragebogens aus¹², darunter waren 13 BeurteilerInnen, die in der Regel nur Leistungen aus dem Mündlichen Ausdruck beurteilen. Diese Personen waren zwar in der Beurteilung schriftlicher Leistungen geschult, hatten aber teilweise jahrelang keine Beurteilungen für diesen Prüfungsteil mehr vorgenommen.

Die Fragebogen und Aufnahmen des Lauten Denkens wurden anschließend im TestDaF-Institut ausgewertet.

3.2 Ergebnisse

Bei der Auswertung der Fragebogen standen folgende Aspekte im Vordergrund: Wie waren die einzelnen BeurteilerInnen während des Lauten Denkens dem für sie ungewohnten Verfahren gegenüber eingestellt? Was fiel ihnen schwer? Wo gab es Probleme bei der Anwendung der Kriterien? Sowie die Frage danach, ob das Verfahren als hilfreich und für Schulungen generell einsetzbar betrachtet werden kann.

Dabei zeigte sich, dass die BeurteilerInnen dem Verfahren zunächst skeptisch gegenüberstanden, im Laufe des Vorgehens jedoch diese Vorbehalte ablegten. Dennoch betonten viele, dass sie sich durch das Verfahren verunsichert fühlten. So beschrieb eine Beurteilerin ihre Einstellung gegenüber dem Lauten Denken während der Anwendung des Verfahrens folgendermaßen: „vorher: Abwehr! Dann ging es leichter als erwartet, aber ich fühlte mich die ganze Zeit beobachtet“.

Die geäußerte Verunsicherung mag auch damit zusammenhängen, dass eine Beurteilung unter den Bedingungen einer Introspektion ein ungewohntes Verfahren ist, das sich stark von der Vorgehensweise einer Beurteilung unter normalen Bedingungen unterscheidet.

So hat das Verfahren Grenzen, zu denen gehört, dass sich die BeurteilerInnen auf mehrere Aspekte gleichzeitig konzentrieren mussten – was vielen schwer fiel: den Text laut lesen, alle Handlungen und Gedanken verbalisieren, Notizen auf dem Bewertungsbogen machen und die Bewertungskriterien heranziehen. Dadurch fühlten sich viele von der eigentlichen Beurteilung abgelenkt. Als weitere Einschränkung in Bezug auf die Validität des Laut-Denken-Verfahrens merkten einige BeurteilerInnen an, dass sie Schwierigkeiten hatten, alle Gedanken zu verbalisieren. Aus diesen Gründen ist das Laute Denken auch nur schwer für die Beurteilung mündlicher Leistungen anzuwenden, da BeurteilerInnen nicht gleichzeitig sprechen und die Äußerung eines Kandidaten hören und beurteilen können.

Hinsichtlich der Anwendung der Beurteilungskriterien wurde wiederholt geäußert, dass einige Kriterien schwer voneinander zu trennen seien. Dies bezog sich v. a. auf die Kriterien Lesefluss und Gedankengang.

Diese holistischen Kriterien beziehen sich auf die Gesamtwirkung des Textes, ohne dabei einzelne Aspekte (z. B. wie häufig syntaktische oder lexikalische Fehler auftreten) zu analysieren.

Da sich beide Kriterien auf das Verstehen des Textes beziehen, ist die Zuordnung einzelner Textstellen, an denen das Verständnis beeinträchtigt ist, zu einem der beiden Kriterien erfahrungsgemäß schwierig.

Auch in Bezug auf die Formulierung der einzelnen Deskriptoren wurden Probleme deutlich: Wie lässt sich beispielsweise rein quantitativ ein „breites Spektrum“ im Wortschatz von einem „begrenzten Spektrum“ abgrenzen?¹³

Insgesamt wertete ein Drittel der BeurteilerInnen, die das Verfahren selbst durchgeführt hatten, das Laute Denken als nicht hilfreich für ihre Beurteilungsarbeit¹⁵. Gründe dafür waren vor allem die bereits o. g. Konzentrationsprobleme sowie ein erhöhter Zeitaufwand. Mehr als die Hälfte betrachtete die Introspektion jedoch als nützliches Verfahren bei der Beurteilung. Dies wurde v. a. damit begründet, dass die Beurteilung stärker reflektiert würde, wie folgende Aussagen belegen:

„Man reflektiert das eigene Verhalten stärker. ‚Bauchentscheidungen‘ werden minimiert.“

„Man macht sich Gedanken, revidiert nochmals eine Einstufung, weil man gezwungen ist, die Begründung zu formulieren und man geht nicht zu sehr ‚nach Gefühl‘.“

Die restlichen BeurteilerInnen haben die Nützlichkeit des Verfahrens nicht einheitlich bewertet. So merkte eine Beurteilerin auf die Frage, ob das Verfahren für sie hilfreich in Bezug auf ihre Beurteilungsarbeit gewesen sei, an:

„Auswertung könnte hilfreich sein, wenn man mir z. B. sagt: ‚an dieser Stelle haben Sie ‚falsch‘ gedacht‘“

Sicherlich ist eine solche individuelle Rückmeldung zum Beurteilungsverhalten wünschenswert und würde den persönlichen Nutzen sowie die Akzeptanz des Verfahrens zusätzlich erhöhen, bei einer Zahl von über hundert BeurteilerInnen ist sie jedoch nur mit großem Aufwand zu realisieren.



Neben den Reflexionen der BeurteilerInnen in den Fragebogen, wurden auch die Laut-Denken-Aufnahmen im TestDaF-Institut ausgewertet.

Diese Auswertung ermöglichte es, den Weg vom Lesen des Textes zur Einstufung der Leistung nachvollziehbar zu machen. In der Regel stehen der Institution lediglich die Beurteilungsbogen mit stichwortartig festgehaltenen Begründungen für die Einstufungen zur Verfügung. Welche Entscheidungen aber einer Einstufung vorausgingen, ist nicht erkennbar. Die Aufnahmen ermöglichen also – unter Berücksichtigung der oben genannten Grenzen des Verfahrens – einen Blick „in den Kopf“ der BeurteilerInnen zu werfen und den Beurteilungsweg transparent zu machen.

Bei der Auswertung der Aufnahmen wurde u. a. deutlich, dass sich einige der BeurteilerInnen nicht an das vorgeschriebene Verfahren zur Beurteilung hielten¹⁶. So lautet die Vorgabe des TestDaF-Instituts, die schriftliche Leistung nach einem ersten Lesen des Textes zunächst anhand der drei holistischen Kriterien einzustufen (*Lesefluss, Gedankengang und Textaufbau*). Erst beim zweiten (und ggf. dritten) Lesen des Textes wird die Leistung anhand der sechs analytischen Kriterien zur inhaltlichen Umsetzung der Aufgabe und sprachlichen Realisierung beurteilt.¹⁷

Äußerungen wie die folgenden belegen, dass dieses Verfahren nicht konsequent eingehalten wurde:

„[Der Gedankengang] Ist so 4 bis 5. Ich muss das nachher beurteilen, wenn ich die Grafik beurteile.“

„[Textaufbau] Mit Fragezeichen 3. Also zwischen 3 und 4. Ich werde das dann später noch mal ansehen. So beim nochmaligen Lesen wird das dann vielleicht deutlicher.“

In einem Fall wurde die Leistung beim Textaufbau erst nach der Beurteilung anhand der anderen acht Kriterien eingestuft:

„Ja, das letzte, wo ich mich entscheide, ist der Textaufbau. Ob ich den mit 3 oder unter 3 bewerte. 3 – ‚Text weist Brüche auf, und unter 3 – ‚Text ist nicht klar strukturiert‘. Okay, dann erscheint mir das doch eher eine 3 zu sein.“

Wie schon bei der Auswertung der Fragebogen, so wurde auch in den Aufnahmen deutlich, bei welchen Kriterien BeurteilerInnen vermehrt Anwendungsprobleme hatten. Sei es durch die vagen Formulierungen der Deskriptoren oder durch unklare Abgrenzungen zwischen den Niveaustufen:

Einstufung des Kriteriums

Argumentation:

„[Zitat aus dem Teilnehmertext] Okay das ist n ja in Ansätzen ein Argument, aber ähm [räuspern] es wird ja gar nicht begründet. Ja doch es wird dann begründet: [Zitat aus dem Text] Aber ich denke das ist insgesamt, ja, nee, ich denke dann also Argumentation nicht unter 3 sondern 3. Also in Ansätzen ist ja da. Ähm, tja, ja das ist jetzt hier sind natürlich wieder die Kriterien recht vage. Für 3 im argumentativen Teil werden *Standpunkte/Überlegungen deutlich und ggf.* das könnte hier dann genauso zutreffen [unverständlich] werden *Standpunkte nicht oder nur in Ansätzen verdeutlicht*. Das ist dann ja also: Sie werden deutlich/sie werden in Ansätzen deutlich. Wo ist da der Unterschied? Das ist die übliche Schwierigkeit mit den Bewertungskriterien. So Argumentation also dann 3, weil hier doch wenigstens eine persönliche Wertung deutlich wird. Okay.“

Des Weiteren fielen bei der Auswertung der Aufnahmen Aussagen auf, die deutlich machen, dass auch subjektive Theorien bei der Urteilsfindung einbezogen und Einstufungen nicht ausschließlich mithilfe der Deskriptoren getroffen wurden – ein Befund, der sich ebenfalls bei Arras (2007: 442ff.) findet.

Die Hochschultauglichkeit wird oftmals vor dem Hintergrund der beruflichen Erfahrung in wissenschaftspropädeutischen oder studienbegleitenden Kursen interpretiert und nicht in Bezug auf das Testkonstrukt, wobei diese antizipierten Anforderungen auch über das zu erwartende Niveau hinausgehen können, wie folgende Äußerung eines Beurteilers belegt:

„Punkte der Aufgabenstellung: Entspricht nicht einem hochwissenschaftlichen Text, auf keinen Fall.“

Von keinem TestDaF-Prüfling wird aber für eine Einstufung auf TDN 5 ein Text erwartet, der den kulturspezifischen wissenschaftssprachlichen und fachlichen Kriterien im deutschen Hochschulkontext genügt. Diese Leistungsbeschreibung läge

über dem erwarteten Niveau und deckt sich nicht mit dem Deskriptor. Zudem erlaubt die Aufgabenstellung und die Bearbeitungszeit von 60 Minuten keine Umsetzung, die diesen Ansprüchen genügen würde, da sie so konzipiert ist, dass Prüflinge aus ganz unterschiedlichen Fachrichtungen ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können. An einer bestimmten Disziplin ausgerichtete Konventionen können hier nicht angewendet werden.

Diese Erkenntnisse aus den Aufnahmen liefern wichtige Hinweise für die regelmäßigen Schulungen der TestDaF-BeurteilerInnen. So wird bei kommenden Ersts Schulungen und den jährlichen Kalibrierungsveranstaltungen verstärkt auf die Einhaltung des Beurteilungsverfahrens geachtet, um das Prozedere möglichst einheitlich zu halten. Kriterien, bei denen deutlich wurde, dass Schwierigkeiten in der Anwendung auftreten, werden eingehender diskutiert und anhand von Beispielen veranschaulicht.

3.3 Weitere Auswertungen

Neben den Erkenntnissen zu den individuellen und gemeinsamen Beurteilungsstrategien, den Erkenntnissen zum Beurteilungsverfahren, zu den Schwierigkeiten bei der Beurteilung sowie zur Erwartungshaltung der BeurteilerInnen hinsichtlich der Leistungen, die im Zentrum des Forschungsinteresses standen, ermöglichen die Aufnahmen aber auch weitere Analysen. So lässt sich auswerten, wie viel Zeit verschiedene BeurteilerInnen für die Bewertung desselben Textes benötigen. Die Zeitspanne der Beurteilungen variierte in der Studie enorm¹⁹. Eventuell lassen sich aus der benötigten Zeit Rückschlüsse auf die Erfahrung als Beurteiler von TestDaF-Prüfungsleistungen ziehen. Zu vermuten ist, dass erfahrenere Beurteiler, d. h. diejenigen, die gut mit dem Bewertungsverfahren, den Kriterien und Deskriptoren vertraut sind, ihre Einstufungen schneller und sicherer treffen. Eine weitere Hypothese lautet, dass die langjährigen BeurteilerInnen durch die jährlichen Kalibrierungen und die Vielzahl an vorgenommenen Beurteilungen, treffsichere Einstufungen vornehmen und weniger stark vom Mittel der Bewertungen abweichen²⁰.

4 Ausblick

Die Rückmeldungen der BeurteilerInnen, die an dieser Studie teilgenommen haben, waren überwiegend positiv. Insbesondere wurden die Erkenntnisse hervorgehoben, die durch die Bewusstmachung des eigenen Beurteilungsverhaltens gewonnen



wurden. Auch der (gefühlte) Zwang, seine Einstufungen zu begründen und dadurch „Bauchentscheidungen“ zu vermindern, wurden als positiv bewertet²¹.

Wünschenswert wäre, das Verfahren nicht wie im oben beschriebenen Sinne anzuwenden, wo jeder Beurteiler bzw. jede Beurteilerin für sich allein arbeitet und Verbaldaten dabei aufnimmt. Denn diese Vorgehensweise ermöglicht zwar die Selbstreflexion, erschwert aber individuelle Rückmeldungen der Testinstitution an die BeurteilerInnen. Rückmeldungen beschränken sich daher im Wesentlichen auf allgemeine Erkenntnisse und Probleme.

Kleinere Institutionen könnten das Laut-Denken-Verfahren beispielsweise bei gemeinsamen Kalibrierungssitzungen der

BeurteilerInnen anwenden: Eine Person bewertet laut denkend einen Text, zwei oder mehr BeurteilerInnen hören zu und notieren Auffälligkeiten.

Danach wird gemeinsam ausgewertet, welche – vielleicht bereits automatisierten Strategien – unerwünscht sind und welche effektiven Strategien weiter ausgebaut werden sollten. Auch subjektive Theorien können hierdurch bewusst gemacht und hinterfragt werden. Aus beiden Vorgehensweisen (Durchführung allein oder in der Gruppe) resultiert die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren. Dies führt zur weiteren Professionalisierung der BeurteilerInnen und dient damit auch der Qualitätssicherung innerhalb einer Institution.

Anmerkungen

- 1 Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um die aktualisierte Fassung unseres gemeinsamen Vortrags auf der IDT 2009 in Jena/Weimar.
- 2 Unter Kalibrierungen verstehen wir in diesem Zusammenhang regelmäßige Beurteilertrainings, die der Qualitätssicherung dienen.
- 3 Zu subjektiven Theorien im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren, s. insbesondere Grotjahn (1998). Zu subjektiven Theorien im Kontext der hier behandelten Beurteilung von Prüfungsleistungen s. Arras (2009).
- 4 Eine genaue Beschreibung der Prüfung findet sich beispielsweise in Arras (2006) und auf der Internetseite des TestDaF-Instituts unter www.testdaf.de.
- 5 Der TestDaF differenziert drei Leistungsstufen: TestDaF-Niveaustufe 3, 4 und 5. Unterhalb von TDN 3 erfolgt keine weitere Differenzierung. Ein Ergebnis unterhalb von TDN 3 besagt lediglich, dass das für den Hochschulkontext erforderliche sprachliche Eingangsniveau nicht erreicht wurde. Die Verortung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (s. o.) zeigt, dass die TestDaF-Niveaustufen das Leistungsspektrum B2-C1 abdecken. TDN 5 ist im oberen C1-Bereich angesiedelt, TDN 3 hingegen deckt den unteren B2-Bereich ab. TDN 4 liegt zwischen den beiden Kompetenzstufen B2 und C1; s. auch Kecker/Eckes (erscheint).
- 6 Eine detaillierte Darstellung des Beurteilungsverfahrens bei schriftlichen Leistungen im Kontext TestDaF findet sich in Arras (2007: 68ff.).
- 7 Auf der Internetseite des TestDaF-Instituts sind Modellsätze einsehbar, die den Aufbau sowie das Format der einzelnen Prüfungsteile zeigen. TestDaF-Musterprüfungen sind zudem im Handel erhältlich (Hueber-Verlag).
- 8 Zu den Anforderungen s. ausführlich Arras (2007: 41ff.).
- 9 Vorgeschaltet war die Beurteilung eines Textes als Übung, um die vier Beurteilerinnen mit dem Verfahren des Lauten Denkens vertraut zu machen und mögliche Hemmnisse zu überwinden. Diskutiert wird das Verfahren u. a. bei Arras (2007), Green (1998) und insbesondere auch Lumley (2005).
- 10 Zu diesen Strategien gehört beispielsweise die Konstituierung einer Erwartungshaltung aufgrund äußerer Faktoren (wie z. B. Handschrift, Korrekturen im Text), oder aber auch der ständige Abgleich der Leistung mit den Deskriptoren (v. a. bei nicht eindeutigen Leistungen). Andere Strategien basieren auf individuellen Faktoren, insbesondere (berufliche und kulturelle) Erfahrungen, damit zusammenhängend subjektive Theorien. S. dazu Arras (2007: 217ff.).
- 11 S. vor allem Altrichter/Posch (1998) sowie für den in der anglophonen Welt verwendeten Begriff *action research* Reason/Bradbury (2002). Der Begriff des „reflektierten Praktikers“ weist darauf hin, dass eine Person, eine Lehrkraft oder wie im vorliegenden Fall eine Beurteilerin oder ein Beurteiler, ihr bzw. sein Handeln reflektiert und begründet, ggf. auch begründet revidiert.
- 12 Dies war zum großen Teil durch die technischen Schwierigkeiten wie z. B. die Beschaffung eines geeigneten Mikrofons zur Aufnahme mit dem Kassettenspektror oder am PC bedingt.
- 13 Die Verbalisierung auch von sichtbaren Handlungen (beispielsweise das Notieren von Ergebnissen auf dem Beurteilungsbogen oder die Heranziehung der skalierten Deskriptoren) war notwendig, da nur Tonaufnahmen gemacht wurden und keine Vertreterin des TestDaF-Instituts bei der Beurteilung anwesend war und somit keine Beobachtungen bzw. Auffälligkeiten notiert werden konnten.
- 14 Diese Wahrnehmungen stützen Befunde der Studie von Arras, in der die Beurteilerinnen ebenfalls auf Bewertungsschwierigkeiten hinweisen, die sich aus der Struktur sowie der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung der Beurteilungskriterien ergeben Arras (2007: 400ff.).
- 15 Von den insgesamt 13 Personen, die ausschließlich mündliche Leistungen beurteilen, wertete erwartungsgemäß mehr als die Hälfte das Verfahren als nicht dienlich für eigene Beurteilungen.
- 16 Dieser Befund weicht ab von den Ergebnissen der Studie von Arras (2007). Die vier Beurteilerinnen dort nahmen die Beurteilungen weitgehend nach dem vorgegebenen Verfahrensweg vor. Dies kann damit begründet werden, dass Arras selbst bei der Durchführung des Lauten Denkens anwesend war und somit als Kontrollinstanz seitens der Beteiligten wahrgenommen wurde.
- 17 Vgl. Arras (2007, S. 90 ff.).
- 18 S. hierzu die Diskussion bei Arras (2007: 42ff.).
- 19 Dabei ist aber zu beachten, dass viele Beurteiler rückmeldeten, die Einstufungen des Textes hätte mehr Zeit in Anspruch genommen als beim üblichen Verfahren. Das mag damit zusammenhängen, dass die Beurteiler ihre Gedanken verbalisieren und strukturieren mussten und sich gezwungen sahen, ihre Einschätzungen zu begründen (s. o.).
- 20 Dies lässt sich im TestDaF-Institut aber auch anhand der Vergleichsbeurteilungen untersuchen, die BeurteilerInnen mit jedem Korrekturpaket erhalten. Es handelt sich dabei um drei Teilnehmertexte, die alle an einem Testereignis Beteiligten beurteilen müssen und deren Einstufungen wesentlichen Einfluss auf die Berechnung der Strenge bzw. Milde eines Beurteilers bzw. einer Beurteilerin hat.
- 21 Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass der zeitliche Aufwand für die Introspektion sowohl für die BeurteilerInnen selbst als auch für die auswertende Institution groß ist.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arras, U. (erscheint): „What's on a rater's mind? Die Erforschung von Beurteilungsstrategien und ihr Bewusstmachung durch Schulungsmaßnahmen als Voraussetzungen für die Testvalidität“. In: Dokumentation der AILA 2008 in Essen, ZfAL.

Arras, U. (2009): „Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung von Prüfungsleistungen“. In: Berndt, A./Kleppin, K. (Hrsg.): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt: Peter Lang: 169-179.

Arras, U. (2009): „Wie es zu einer Beurteilung kommt. Ein Forschungsbericht zu Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen im Kontext der Prüfung TestDaF“. In: Hunstiger, A./Koreik, U. (Hrsg.): Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 78. Göttingen: Universitätsverlag: 179-196.

Arras, U. (2007): Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Arras, U. (2006): Der TestDaF. Konzept und Prinzipien des standardisierten Tests Deutsch als Fremdsprache. In: Fórum – Anuari de l'Associació de Germanistes de Catalunya, No. 12. Akten des sechsten Kongresses des Katalanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes (A.G.C.) in Tarragona, April 2005: 39-52.

Eckes, T./Weiss-Motz, F./Whelan-Mostofizadeh, S. (2009): Ermittlung fairer Ergebnisse im Prüfungsteil/Schriftliche Kommunikation des Deutschen/Sprachdiploms. In: Deutsche Lehrer im Ausland/56, 15-22.

Eckes, T. (2005): Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. In: Language Assessment Quarterly 2/3: 197-221.

Eckes, T. (2004): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge. Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). In: Diagnostica, 50/2: 65-77.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.

Grotjahn, R.: Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Heft 1/2009: 4-8.

Green, A. J. K. (1998): Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research. A Handbook. Cambridge Cambridge University Press.

Grotjahn, R. (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27: 33-59.

Kecker, G./Eckes, T. (erscheint). Putting the Manual to the test: The TestDaF-CEFR linking project. In W. Martyniuk (Ed.), Linking tests to the CEFR: Case studies and reflections on using the Council of Europe's draft Manual for relating language examinations to the CEFR. Cambridge: Cambridge University Press.

Lumley, T. (2005): Assessing Second Language Writing. The Rater's Perspective. Frankfurt/Main: Peter Lang.



INTERKULTURELLE LITERATUR: BEGRENZUNG - ENTGRENZUNG

Günther Augustin, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasilien

Günther Augustin ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Literatur an der *Universidade Federal de Minas Gerais* in Brasilien.

Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der C2 Literatur und Kultur vorgetragen.

In diesem Beitrag wird gefragt, was "Interkulturelle Literatur" ist, wie sie sich didaktisch rechtfertigen lässt und wie sie im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Es soll gezeigt werden, wie poetische Alterität und kulturelle Alterität in interkulturellen Texten zur Sprache kommen und dies aus der Sicht eines Ansatzes, der Kultur als Text, Text als Diskurs und den literarischen Text als Interdiskurs betrachtet, um so interkulturelle Literatur als Interdiskurs kultureller Mehrstimmigkeit zu lesen. Nach der Klärung theoretischer Vorannahmen und einer kurzen Begründung des Ansatzes soll an einigen Beispielen das Verfahren expliziert werden.

1. Was ist Interkulturelle Literatur?

Zu fragen ist, was Interkulturelle Literatur ist und wie wir dabei die so umfassenden Begriffe Literatur und Kultur verstehen, damit sie dem Gegenstandsbereich angemessen sind. Unter interkultureller Literatur verstehen wir literarische Texte, in denen interkulturelle Begegnung, sowohl konfliktgeladene wie auch harmonische, dargestellt wird, wobei sich kulturelle und poetische Alterität artikulieren. Wir verwenden einen offenen Literaturbegriff, mit dem über kanonisierte Texte hinaus zum einen auch Texte der neueren oder Gegenwartsliteratur Beachtung finden und zum anderen auch solche, wo Fiktionalität und Faktizität sich überschneiden, wie z. B. in der sogenannten Reiseliteratur, in der kulturelle Alterität textualisiert wird. Dabei geht es um interkulturelle Begegnung, konkret um die Erfahrung kultureller Unterschiede, ihre Wahrnehmung und Verarbeitung in der Akzeptanz oder Ablehnung. Kultur verstehen wir hier inhaltlich als das Handeln, Fühlen, Denken und Sprechen oder Schreiben einer Person oder Gruppe:

"Betrachtet man Kultur als die vom Menschen bearbeitete und somit vom Menschen geformte Natur, dann ist Kultur der Ausdruck menschlicher Gestaltung und damit Ausdruck menschlichen Denkens. Dieser Ausdruck äußert sich zeichenhaft, in Zeichen und Symbolen, und die Sprache ist das grundlegendste Zeichensystem des Menschen. Sprache definiert sich so als symbolische Repräsentation menschlicher Kultur und menschlichen Denkens. (Augustin 1998:209)

Die Reiseliteratur mit ihrer interkulturellen Relevanz ist ein gutes Beispiel für die Überschneidung von ethnologischem Aufschreiben und einem Schreiben für ein bildungshungriges Publikum. Anfang des 19. Jahrhunderts findet sich die Bezeichnung "litterarische Reise" für eine Expedition, die den Reisebericht schon als Endprodukt mit eingeplant hat¹. Zu einer Zeit übrigens, als Jakob Grimm schon germanistische Philologie im Sinne von Kulturwissenschaft verstanden wissen wollte.

Die Durchdringung literaturwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Ansätze akzentuiert sich in postkolonialen Kontexten, besonders dort, wo postkoloniale Theorie zum Programm wird, um eine koloniale Vergangenheit aufzuarbeiten.

Statt Kultur und Identität als homogene Einheiten aufzufassen, wird das Heterogene und Hybride betont (vgl. Bachmann 1996: 13), nicht zuletzt, um Minderheiten oder unterdrückte Mehrheiten zur Sprache kommen zu lassen. Dabei wird der Kulturbegriff neu gefasst und Kultur nicht mehr als nationale oder territoriale Einheit gedacht, sondern jeweils als Gruppe mit den Gruppenmitgliedern gemeinsamen Merkmalen. Der Kulturbegriff wird kategorial differenziert nach ethnischen, anthropologischen, sozialen, ökonomischen, ideologischen (religiösen, philosophischen, theoretischen usw.) oder biologischen (Geschlecht, Alter, Farbe usw.) Merkmalen. Diese Differenzierung kann fortgesetzt werden, allerdings auch in entgegengesetzter Richtung, indem übernationale territoriale Merkmale wie kontinental oder gar global und planetarisch, aber auch geopolitische als Gruppenmerkmale eingeführt werden. Auf-

grund dieses Kulturbegriffs wird im hier angesprochenen Projekt "Interkulturelle Literatur" interkulturell als Begegnung kultureller Gruppen im oben definierten Sinne verstanden und Literatur als Interdiskurs, als literarische Textualisierung der von solchen Gruppen artikulierten Diskurse.

Die Diskurse kultureller Gruppen können dann in literarischen Texten ausgemacht werden und interkulturell betrachten wir Texte, wo sich mehrere solcher Diskurse textualisieren. Der literarische Text kann dann als Interdiskurs aufgefasst werden, wo diese Diskurse aufeinandertreffen und Mehrstimmigkeit entsteht. Diese Ausrichtung des Interdiskursmodells unterscheidet sich von bisher bekannten (vgl. Link/Parr 1997) dadurch, dass sie das Augenmerk weniger auf die Integration der Diskurse als auf ihr Nebeneinander oder ihr Aufeinandertreffen legt, um Momente der interkulturellen Begegnung ins Auge zu fassen. Auf das spezifisch Literarische und wie es vor allem durch Narrativität und Sprachspiel geschaffen wird, kann hier nicht eingegangen werden.

2. Warum und wie kann man interkulturelle Literatur im DaF Unterricht lesen?

Wir können zwischen unterrichtsinternen und -externen Gründen unterscheiden. Das heißt, zwischen didaktischen im Unterricht und solchen Faktoren, die unsere didaktischen Entscheidungen beeinflussen. Der didaktische Grundpfeiler des Fremdsprachenunterrichts war schon immer natürlicherweise die Bildung zur Fähigkeit des Fremdverstehens. Lange war das vorwiegend auf die sprachlichen Strukturen bezogen, dann kamen auch stärker kulturelle Aspekte ins Blickfeld und in die didaktische Planung.

Fremdverstehen und Völkerverständigung waren immer ein Ziel und letzteres wurde zur Floskel, vor allem in Zeiten friedlichen Zusammenlebens. Tatsache ist nun, dass diese Zeiten sich geändert haben. Wir leben in einer Welt fundamentalistischer Gegensätze, sich zuspitzender



Verteilungsdisparität und daraus sich ergebender verstärkter Mobilität, zu der auch konfliktreiche Migrationsbewegungen gehören. Der Integration in Europa, die auch nicht so reibungslos vonstatten geht, stehen weltweit geopolitische Interessenkonflikte gegenüber. Einübung von Fremdverstehen, Identitätsbewahrung oder Identitätsfindung werden in solchen Zeiten wieder stärker gefordert.

Im Kontext ehemals kolonisierter Gesellschaften kommt diesem Aspekt ein höherer Stellenwert zu als im europäischen Umfeld. Das Bedürfnis, als anders anerkannt zu werden hat ein Misstrauen gegen Unterschiede einebnende Identitätsmodelle geschaffen. So wird vielerorts in der Dialektik der Alterität die Differenz vor universalistischen Gemeinsamkeiten betont und diese Dialektik kommt in der Literatur oft zur Sprache.

“Wenn so die kulturelle Alterität im Spannungsfeld von Differenz und Universalismus aufgefasst werden kann, so zeigt sich, dass die Literatur gerade deshalb für das Verständnis von kultureller Differenz und interkulturellen Konstellationen eine besondere Bedeutung hat, weil sich der Phänomenbereich des Literarischen seinerseits durch eine Differenz zu den Erfahrungen und Diskursen des alltäglichen empirischen Lebens konstituiert. Mit Mecklenburg kann man davon sprechen, dass die poetische Alterität, welche die Literatur kennzeichnet, die Voraussetzung für den besonderen Stellenwert darstellt, der dieser im Kontext der kulturellen Alterität zukommt.” (Hofmann 2006: 55)

Wie können wir unter diesen Vorgaben interkulturelle Literatur im DaF-Unterricht einsetzen und lesen? In der interkulturellen Literatur potenziert sich gleichsam die poetische Alterität, indem sie die Begegnungen mit dem Fremden und Anderen nicht nur auf der individuellen sondern auch der kollektiven Ebene beschreibt und zur Beschäftigung damit anregt.

Die Lektüre literarischer Texte unter dem Gesichtspunkt der Interkulturalität konzentriert sich auf die Aspekte eines Textes, wo interkulturelle Begegnung textualisiert und thematisiert wird. Wie schon dargelegt, kann der kulturelle Aspekt sehr unterschiedlich sein. Hier soll an Beispielen gezeigt werden, wie im Text kulturelle Diskurse entsprechend den o. g. Kategorien auftauchen und aufeinandertreffen.

So könnte man eine Geschichte der deutschen Literatur unter diesem interkulturellen Gesichtspunkt lesen und analysieren. Lessings Nathan der Weise ist ein klassisches Beispiel für das Aufeinandertreffen der Religionen. Die Art der Begegnung dieser kulturellen Diskurse, ob Gegeneinander, tolerantes Nebeneinander, Kampf oder Wettstreit, wird immer wieder diskutiert (vgl. Kuschel 2009: 11). Die Romane von Max Frisch, in denen nicht nur die Frage persönlicher und nationaler Identität angesprochen wird, sondern auch die Begegnung mit Nord- und Mittelamerika oder die zwischen den Geschlechtern, könnten unter interkulturellem Aspekt wieder gelesen werden.

3. Beispiele

Für die im Folgenden zitierten Beispiele waren zwei Vorgaben bestimmend: der Kontext Brasilien, das bis vor 200 Jahren Kolonie war und heute Schwellenland mit Hegemonietendenzen im südamerikanischen Kontinent ist, und die Beschäftigung mit Reiseliteratur, wo der hegemoniale europäische Blick auf und Diskurs über Brasilien kritisch analysiert wurde (vgl. Augustin 2009).

Die erste Vorgabe bedingt, dass hier wenig vom Paradebeispiel interkultureller Literatur, der MigrantInnenliteratur in Deutschland, die Rede sein wird. Die zweite führt uns zur Reiseliteratur. Reisebeschreibungen sind sicher die aussagekräftigsten Texte für die Darstellung von Grenzüberschreitung und interkulturelle Begegnung. Dabei als Reiseliteratur sowohl faktische als auch fiktionale Texte benutzt, und dabei solche, in denen nicht nur territoriale sondern auch ethnische, anthropologische, soziale, ökonomische, ideologische und biologische Diskurse auftauchen.

Hans Stadens *Warhaftige Historia* prägte für lange Zeit Europas Vorstellung vom menschenfressenden Indianer Brasiliens. Der Söldner aus Hessen erzählte die Geschichte seiner Gefangenschaft bei den Tupinambasindianern und davon, wie er lange Zeit auf seinen Verzehr vorbereitet wurde und dann doch noch angeblich mit Gottes Hilfe mit dem Leben davon kam. Staden beschrieb den Europäern die Begegnung mit der Kultur der Wilden.

Interkulturell relevant ist aber auch, wie diese Geschichte offensichtlich in Deutschland vom hessischen Landgrafen, dem sie gewidmet war und der sich dem protestantischen Glauben und politischen Lager angeschlossen hatte, instrumentalisiert wurde, um seinen besseren Glauben zu rechtfertigen bzw. zu beweisen (vgl. Villas-Boas 2007: 281-295).

“Wie ein französisches Schiff kam und mit den Wilden um Baumwolle und Brasilholz handelte. ... Wie ich gerne auf dieses Schiff gegangen wäre, was Gott aber nicht vorgesehen hatte. Wie der Allmächtige ein Zeichen gab. ... Wie ich eines Abends mit zwei Wilden auf Fischfang war, und wie Gott bei einem starken Unwetter ein Wunder an mir vollbrachte. ... Wie sie den anderen der gebratenen Christen, Jeronimo, aßen. ... Wie, kurz nachdem ich versenkt worden war, ein anderes Schiff aus Frankreich, die »Catherine de Vatteville«, ankam und mich nach Gottes Vorsehung freikaufte.” (Staden 1984: 3)

In dieser Reihe von Überschriften zu einzelnen Kapiteln stehen ein nationaler, ein religiöser und ein anthropologischer Diskurs mit der Tendenz gegenseitiger Ausgrenzung.

Das folgende Beispiel exemplifiziert den Blick in die Gegenrichtung und in der Gegenwart. João Ubaldo Ribeiro ist ein erfolgreicher brasilianischer Schriftsteller aus Bahia. Er war 1990 ein Jahr DAAD-Künstlerstipendiat in Berlin und verfasste während dieser Zeit eine Reihe von Kolumnen, von denen es auf dem Einband der Erstausgabe heißt: “*Ein Brasilianer in Berlin*”, das sind die Innenansichten eines Außenseiters.

Der Autor erzählt von seinen Eindrücken, Beobachtungen und Erfahrungen mit den Deutschen ... im ersten Jahr nach der deutschen Wende.” Aufgrund dieser historischen Konstellation haben wir in João Ubaldos Texten eine doppelte interkulturelle Begegnung. Nicht nur die brasilianisch-deutsche kommt zu Wort sondern auch das damals auftauchende Phänomen der Mauer in den Köpfen der Deutschen aus Ost und West wird aus einer Außenperspektive kritisch-ironisch kommentiert. Auf letzteren Aspekt, der eine neue Diskurskategorie erfordern würde, etwa die des internationalen oder des Mauerdiskurses, soll hier nicht eingegangen werden, da hier der interkontinentale Diskurs hervorgehoben wird, wofür folgender Auszug ein Beispiel ist:



Als ich einmal zu einem Abendessen in Arizona eingeladen war, damals war ich als Student in den USA, versuchte ich ein bisschen zu grunzen, während ich mein Fleisch dicht über dem Teller aß, und ich hatte großen Erfolg damit. Damals war ich natürlich erst zwanzig, da tut man Dinge, die man mit über vierzig nicht mehr tut, aber noch immer ist es möglich, die Erwartungen der Freunde aus der ersten Welt zufriedenzustellen. Man muss sich nur ein wenig primitiv geben, etwas beunruhigend lachen und erstaunt tun angesichts technologischer Errungenschaften wie Elektroherde, Kühlschränke oder sogar Feuerzeuge — fast alles, was nicht aus Holz oder Leder ist, ist gut dafür. (Ribeiro 1994: 18)

Hier werden ein nationaler oder kontinentaler, ein ökonomischer und ein anthropologischer Diskurs textualisiert, die mit ironischen Mitteln als Gegen-diskurse dargestellt werden, die sich gegeneinander in Frage stellen und somit zugleich ein mögliches Miteinander andeuten.

In Daniel Kehlmanns Roman *Vermessung der Welt* ist der weitgereiste preußische Naturforscher Alexander von Humboldt eine der Hauptfiguren, die in letzter Zeit in prächtigen Neuausgaben unter Beteiligung von Hans Magnus Enzensberger publizistisch eine Wiederentdeckung erlebt. Er bereiste den lateinamerikanischen Kontinent, mit Ausnahme von Brasilien, von 1800 bis 1805 und schuf danach eine umfangreiche und reich bebilderte Beschreibung des Kontinents, in der er das Modell des literarischen Naturgemäldes entwarf, das lange Zeit als Vorbild für literarisch anspruchsvolle Reisebeschreibungen gelten sollte. Mit Ironie macht sich Kehlmann den französischen Reisebegleiter Humboldts, Bonpland, zunutze, um dialogisch nicht nur nationale, sondern auch biologische, anthropologische und ideologische Diskurse gegenüberzustellen.

Da in der Sektion auch mehrmals vom Diskurs über Frauen die Rede war, seien hier Beispiele eines Männerdiskurses angeführt. Im ersten geht es um die Besessenheit und Vermessenheit Humboldts bei der Vermessung der Welt. Bekanntermaßen wollte der Forscher nichts von Frauen wissen und widmete sich angeblich ganz und gar seiner Wissenschaft. Bei folgender Szene verzichtet Humboldt im Namen der Wissenschaft darauf, eine seltene Sonnenfinsternis mit eigenen Augen zu beobachten:

Es werde kein zweites Mal geben, sagte Bonpland heiser. Ob er wirklich nicht hinaufgesehen habe? Der Ort sei jetzt für immer auf den Weltkarten festgesteckt. Nur wenige Augenblicke erlaubten es einem, die Gangfehler der Uhren mit Hilfe des Himmels zu korrigieren. Manche nahmen ihre Arbeit eben ernster als andere!

Das möge ja sein, aber ... Bonpland seufzte.

Ja? Humboldt blätterte im Ephemeridenkatalog, zückte den Bleistift und begann zu rechnen. Aber was?

Müsse man immer so deutsch sein? (Kehlmann 2005: 80)

Im Roman *Änderungsschneiderei Los Milagros* spielt Maria Cecilia Barbettas, die in der deutschen Sprache schreibende argentinische Autorin mit der lateinamerikanischen Traditionen phantastischen Erzählens und der Telenovela, also nicht-deutschen Stilmerkmalen. Für Barbetta ist die Antriebskraft ihres Schreibens das Gefühl des Gespaltenseins zwischen zwei Welten wobei das Positive des Gefühls überwiegt (vgl.

<http://www.magazinedeutschland.de/pt/artikel-po/artigo/article/deutsch-ist-meine-geliebte-sprache.html>). In einem Gespräch sprach sie von der Abwesenheit von Angst und einem Glücksgefühl, das sie in der deutschen Sprache schreibend empfindet². Im Roman verlegt sie den Schauplatz einer Berliner Änderungsschneiderei nach Buenos Aires. Die Idee zu ihrem Roman kam ihr aufgrund eines fehlenden Bindestriches im Aushängeschild einer Schneiderei: "Änderung von Damen, Kinder- und Herrenbekleidung".

Laut Interviewaussage der Autorin geht es in ihrem Roman auch um das problematische Selbstverständnis der Frau in Argentinien, das sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in Deutschland distanzierter zu sehen gelernt hat.

An diesem letzten Beispiel und seinem Entstehungshintergrund lassen sich paradigmatisch einige der Merkmale interkultureller Literatur festmachen, wie sie in diesem Beitrag aufgezeigt werden sollten. Untersucht wurden literarische Texte in denen Interkulturalität zur Sprache kommt durch das Textualisieren kategorialisierter Diskurse, von geographisch-territorialen über soziokulturelle bis zu biologischen, wie z. B. geschlechterrollenbedingten Diskursen, die sich in einem literarischen Text verdichten und durchdringen, aber doch in ihrem Nebeneinander aufgezeigt werden können.

Barbette Roman kann auch der Migrationsliteratur zugerechnet werden als einer der wenigen Fälle von südamerikanisch-deutscher Migration. Dabei tauchen weitere Diskurskategorien auf: der Diskurse der Sprache und der Literatur. Denn nur aus der sprachlichen Distanz erkennt man am fehlenden Bindestrich von "Änderung von Damen, Kinder- und Herrenbekleidung" nicht nur einen grammatischen Fehler, sondern ein Sprachspiel aus dem ein Genderdiskurs generiert wird. Diese Perspektive kann hier nur angedeutet werden und bleibt einer Fortschreibung des hier vorgestellten Projekts vorbehalten.

Anmerkungen

- 1 Spix, J. B v./Martius, C. P. F. v. Reise in Brasilien. Bd. 1, Stuttgart 1966, S. 4
- 2 Während des Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Córdoba/Argentinien, am 26.09.2009.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur:

Barbetta, Maria Cecilia (2008): *Änderungsschneiderei Los Milagros*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
Kehlmann, Daniel (2005): *Die Vermessung der Welt*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
Ribeiro, João Ubaldo (1994): *Ein Brasilianer in Berlin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Staden, Hans (1984): *Brasilien: d. wahrhaftige Historia d. wilden, nackten, grimmigen Menschenfresser-Leute [1548-1550]* Hans Staden. Hrsg. u. eingeleitet von Gustav Faber. Stuttgart.

Sekundärliteratur:

Augustin, Günther (2009): *Literatura de Viagem na Época de Dom João VI*. Belo Horizonte.
Augustin, Günther (1998): "Interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht – oder : Gibt es einen deutschen Diskurs?" In: Barkowski, Hans. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache weltweit* interkulturell. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 207-224.
Barkowski, Hans. (Hg.) (1998): *Deutsch als Fremdsprache weltweit* interkulturell. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
Bogdal, Klaus-Michael (Hg) (1997): *Neue Literaturtheorien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Fomet-Betancourt, R. (2005): *Lateinamerikanische Philosophie im Kontext der Weltphilosophie*. Interkulturelle Bibliothek, Bd. 35. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
<http://www.magazine-deutschland.de/pt/artikel-po/artigo/article/deutsch-ist-meine-geliebte-sprache.html> (22.05.2009).
Junior, João Feres/Jasmin, Marcelo (org.) (2007): *História dos Conceitos. Diálogos transatlânticos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Loyola: IUPERJ.
Kuschel, Karl-Joseph (2009): "Lessings "Nathan der Weise" – Herausforderung für einen "Triolog" von Juden, Christen und Muslimen heute." In: *grenzgänge. XIII aleg – Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes*. Córdoba 2009, S. 11.
Link, Jürgen; Parr, Rolf (1997): "Semiotik und Diskursanalyse". In: Bogdal, Klaus-Michael (Hg.) (1997): *Neue Literaturtheorien*. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, 108-133.
Villas-Boas, Luciana (2007): "Exemplaridade e inovação na Warhaftige Historia, de Hans Staden." In: Junior, João Feres/Jasmin, Marcelo (org.) *História dos Conceitos. Diálogos transatlânticos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Loyola: IUPERJ.



LANDESKUNDE ALS SENSIBILISIERUNG FÜR DEN FREMSPRACHENUNTERRICHT

Rita Cauzzo, Sao Paulo - Brasilien

Rita Cauzzo de Cássia ist Deutschlehrerin in Sao Paulo. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion B1 Landeskundekonzepte und ihre Umsetzung vorgetragen.

Die Landeskunde spielt besonders im DaF-Unterricht eine wichtige Rolle, denn keine Sprache kann ohne ihren kulturellen Hintergrund richtig gelernt werden. Auf den ersten Blick gehören zur Landeskunde Geschichte, Politik, Musik, Literatur, Kunst, Speisen, Getränke und Bräuche einer Kultur. Deshalb kann dieser Bereich ganz unterschiedlich definiert werden.

Pauldrach (1987) behauptet: „Die Definition von Landeskunde hängt von den Rahmenbedingungen dieses Faches und von dem jeweiligen didaktischen Konzept ab.“ Die landeskundlichen Ansätze im Fremdsprachenunterricht ermöglichen drei verschiedene Klassifizierungen von Landeskunde: nämlich eine faktische, eine kommunikative oder eine interkulturelle Landeskunde.

Die faktische Landeskunde umfasst als Lerninhalt Fakten über Politik, Geschichte, Kunst und die zuvor erwähnten Themen. Solche Fakten schaffen sozusagen ein Bild von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes. Als Lernziel müssen sich die Schüler Fakten, Wissen und Daten über das Land aneignen. Der Mittelpunkt des Unterrichts ist in diesem Fall die Vermittlung von Informationen über das Land. Die Herausforderung für den Lehrer jedoch besteht darin, ein Bild für jeden (Sprach-) Raum zu entwerfen, das heißt, ein Bild von jedem Land (ein Bild von Deutschland, von Österreich und von der Schweiz).

In der kommunikativen Landeskunde geht es in erster Linie um die Sprache als Medium der Kommunikation. Das Lernziel ist dann die Fähigkeit der Schüler, in Alltagssituationen der Zielkultur adäquat kommunizieren zu können. Landeskunde kann also in diesem Fall als „Leutekunde“ betrachtet werden.

Die Förderung der Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathie-Fähigkeit der Schüler charakterisiert die interkulturelle Landeskunde, die eine Entdeckungsreise in die Zielkultur und gleichzeitig das Verstehen der eigenen Kultur darstellt, denn durch das Kennenlernen der anderen Kultur können die Schüler ihre eigene Kultur besser verstehen. Diese Entdeckungsreise findet unter dem Motto: „Vom Bekannten zum Fremden“ statt. Die Aufgabe für den Lehrer besteht dabei in einer angemessenen Themenauswahl für die Unterrichtsstunden.

Zusammenfassend können die erwähnten Arten der Landeskunde beschrieben werden als Tatsachenvermittlung, angemessenes sprachliches Handeln und Verständnis der Kulturen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Autorin dieses Beitrags die oben skizzierten Landeskunde-Ansätze im Unterricht umgesetzt hat.

Die Zielgruppe bestand aus Schülern öffentlicher Schulen, die in der Peripherie der Stadt São Paulo liegen; die Lerner befanden sich entweder im ersten oder im zweiten Schuljahr der Grundschule; im Durchschnitt waren sie siebenjährig, d.h. sie durchliefen gerade die Alphabetisierungsphase in der Muttersprache; sie besaßen keine Deutschkenntnisse und der Deutschkurs war integraler Bestandteil ihres Unterrichts.

Die Schüler waren weder deutscher Abstammung noch hatten sie deutschsprachigen Kontakt, außerdem hatten sie vor diesem Unterricht kaum Informationen über Deutschland erhalten. Sie stammten aus armen Familien, die entweder keine oder eine geringe Schulbildung hatten, es gab zu Hause weder bezahltes Fernsehen noch Internet.

Aus den Fragen, Zweifeln und Interessen der Schüler entnahm die Autorin die Themen für die Diskussionen. Die in der Schule erworbenen Vorkenntnisse wurden immer berücksichtigt, da sie die Annahmen über die den Schülern fremde Kultur beeinflussten. Einen sehr großen Wert hatte jeweils die Anregungsphase, die sowohl Kenntnisse als auch Vorstellungen der Lerner an den Tag brachte. Diese Phase ermöglichte es, ihnen zu zeigen, was sie bereits über die deutsche bzw. ihre eigene Kultur wissen oder sich vorstellen. Das unter der Anleitung der Lehrerin angestrebte Lernziel war eine Reflexion über die beiden Kulturen, um Vorurteilen vorzubeugen und aus den entdeckten Unterschieden zu lernen.

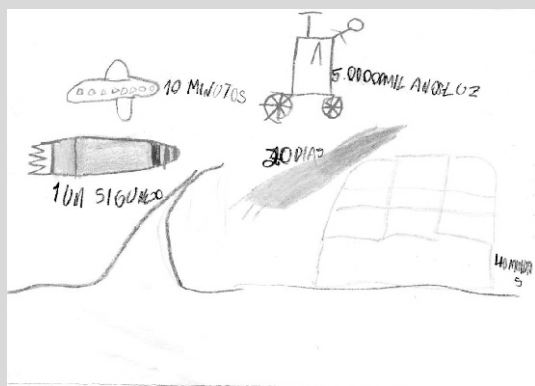
Bilder und Gegenstände wurden den Schülern gezeigt, sie beschrieben die Situationen und äußerten ihre Vermutungen, danach wurde darüber gesprochen und die Autorin steuerte eigene Erfahrungen bei. Alle überlegten erneut und verglichen das Verhalten durch Behauptungen und Hypothesen. Nach dieser verbalen Phase fertigten die Schüler einfache Zeichnungen an.

In drei Monaten wurden fünfundzwanzig Situationen thematisiert. Zwischen den Aufgaben war es möglich, nicht nur überlegen, sondern auch dieselben Themen in verschiedenen Fächern anzusprechen.

Aufgaben und Kommentare

Die erste Aufgabe der Schüler bestand darin, in Gedanken eine Reise nach Deutschland zu planen. Dabei ging es um die möglichen Transportmittel und die Dauer dieser Reise. Die Zeichnungen der Schüler zeigen ihre lebhafteste Phantasie (vgl. Abb. Nr.1).





Um ihren Koffer für die Reise nach Deutschland zu packen, mussten die Schüler überlegen, was für Gegenstände wichtig oder notwendig sein könnten. Auch Spielzeuge und Winterkleidungsstücke vergaßen sie nicht (vgl. Abb. Nr. 2).



In Deutschland dachten sie an Gebäude wie Schule, Tierarztpraxen und sogar an die Statue der einige Wochen vorher erwähnten Lorelei (vgl. Abb. Nr. 3).



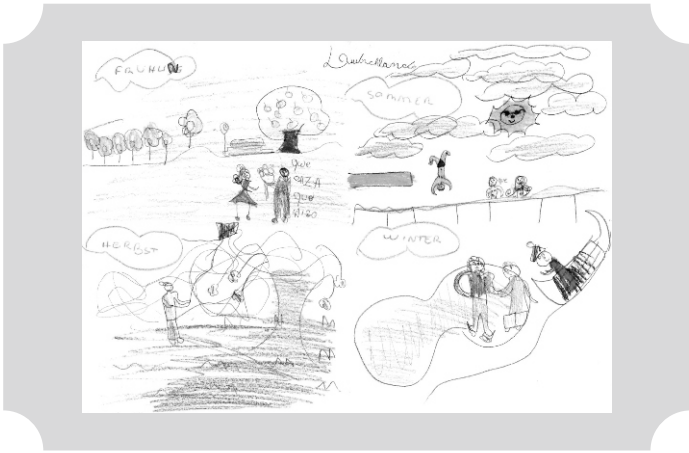
Die nächsten Aufgaben zogen Parallelen zwischen vergleichbaren Situationen in Brasilien und in Deutschland, dadurch konnten die Lerner Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ländern herausarbeiten, z. B. bei Festen wie Karneval und Ostern. Dabei wurden ihnen auch die regionalen

Unterschiede in einem sehr großen Land wie Brasilien bewusst. (vgl. Abb. Nr. 4a/b und Abb. 5a/b)

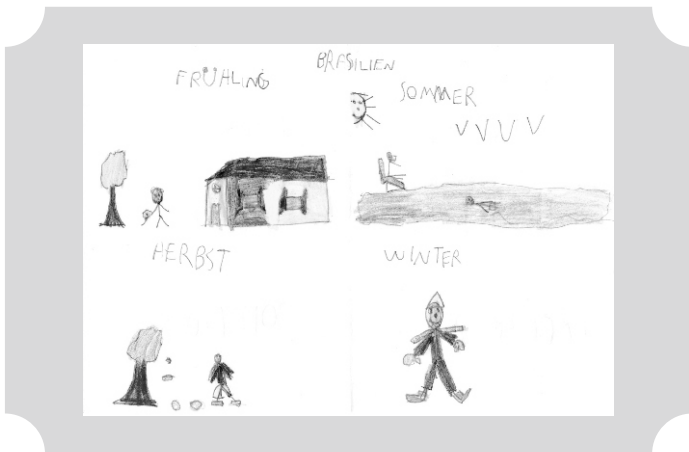


Die Jahreszeiten in Deutschland und in Brasilien waren das Thema einer weiteren Aufgabe, denn nicht nur die Temperaturunterschiede, sondern auch die typischen Aktivitäten in jeder Jahreszeit sind sehr unterschiedlich. Für brasilianische Touristen stellen die wenigen Orte, an denen es schneit, eine besondere Attraktion dar. In der Stadt São Paulo, Wohnort der Schüler, schneit es nie, darum ist Schnee etwas Neues, das die Neugier der Schüler weckt. Sie kannten ihn allenfalls aus Zeichentrickfilmen, Filmen und Fotografien, tauschten ihre Kenntnisse aus und stellten Fragen (vgl. Abb. Nr. 6a/b)

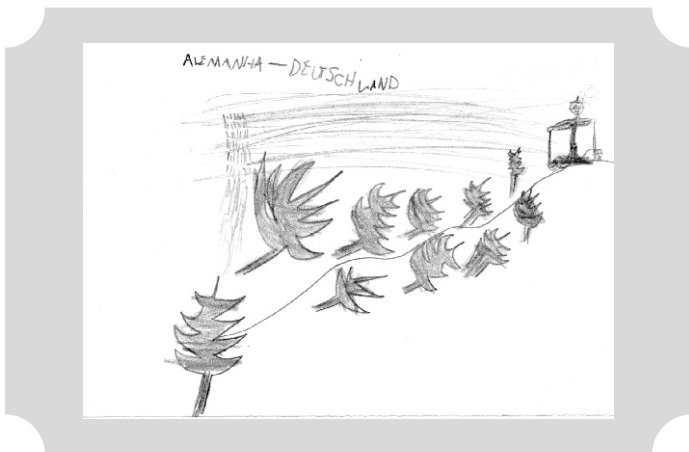




Auch das Verhalten in alltäglichen Situationen, wie an der Ampel, wurde thematisiert. Dass die Deutschen normalerweise geduldig auf das Grün warten, sogar wenn kein Auto kommt, überraschte die Schüler. Im Gegensatz zu den Deutschen zeigen Brasilianer wenig Geduld und Disziplin an der roten Ampel. Normalerweise überqueren sie sogar zwischen den Autos die Straße. Dieses Verhalten, das viele Unfälle verursachen kann, wurde von den Schülern lange kritisiert, obwohl einige Kinder selbst im Straßenverkehr undiszipliniert waren. Durch den erkannten Kontrast wurden die Schüler zum Nachdenken angeregt und verbesserten ihr Verhalten (vgl. Abb. Nr. 8a/b).



Ein anderes Thema waren die Sportarten der Deutschen bzw. der Brasilianer. Die Schüler interessierte besonders das Skifahren im deutschen Winter, an Brasilien fanden sie die Reise an den Strand und das damit verbundene Vergnügen besonders erwähnenswert (vgl. Abb. Nr. 7a/b).



Dieser Ansatz der kommunikativen Landeskunde wurde aus verschiedenen Gründen gewählt. Die Schüler hatten wenig Vorstellungen von Deutschland, durch die Aufgaben aber erwarben sie neue Kenntnisse und die fremde Kultur wurde ihnen näher gebracht; sie konnten in ihrer Muttersprache leichter Hypothesen formulieren; sie diskutierten über Eigenes und Fremdes. Dadurch würden sie vielleicht ihr Verhalten ändern, mehr Rücksicht auf die „Anderen“ nehmen, eventuell toleranter sein, und Vorurteile gegenüber Fremdem abbauen. Insbesondere für diese jungen Schüler, die den ersten Kontakt mit einer fremden Sprache haben, spielt der Prozess der Sensibilisierung eine sehr wichtige Rolle. Das Erlernen der Sprache weckt das Interesse an der deutschen Kultur, dadurch wird das Weltbild der Schüler erweitert und ihre Motivation erhöht. Diese Erfahrung wird durch die Behauptung von Marlene Rall bestätigt:

„...durch Bewusstmachung und Sensibilisierung für das Andersartige der fremden Kultur wird auch die Wahrnehmung des Eigenen differenzierter. Damit bewirkt Fremdsprachenunterricht, dass man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen- und einschätzen lernt.“

Literaturverzeichnis

„ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“: In: Fremdsprache Deutsch, H.3, "Wortschatzarbeit", Oktober/1990, S.60-61.

Biechele, Markus und Padrós, Alici (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.

Lege, Peter (2005): Wer, was, wann, wo? Das D-A-CH-Landeskunde-Quiz. Berlin und München: Langenscheidt.

Pauldrach, Andreas. „Landeskunde in der Fremdperspektive zur interkulturellen Konzeption von Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken“. In: Zielsprache Deutsch 1987/IV, S. 30-42.

Rall, Marlene (1994): Sprachbrücke1. Handbuch für den Unterricht. München: Klett Edition Deutsch.



Deutsch in der Mittelstufe

Multimedial – Flexibel – Motivierend

- Modularer Aufbau
- Integrierte Prüfungsvorbereitung
- Attraktive Vermittlung der Landeskunde
- Übersichtliche Darstellung der Grammatik
- Authentisches Filmmaterial zum gezielten Training des Hör-Seh-Verstehens

Aspekte 1 (B1+) – Aspekte 2 (B2) – Aspekte 3 (C1)

Lehrbuch mit DVD – Lehrbuch ohne DVD – DVD zum Lehrbuch – Audio-CDs zum Lehrbuch – Arbeitsbuch – Lehrerhandreichungen

Jetzt komplett!

kundenservice@langenscheidt.de
Langenscheidt Verlag
Postfach 401120, 80711 München



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden

SPRACHLERNBIOGRAFIEN UND – MOTIVE BRASILIANISCHER GERMANISTIK-STUDIERENDER¹

Silke Ghobeyshi, DAAD-Lektorin, Rio de Janeiro

Silke Ghobeyshi ist DAAD-Lektorin in Rio de Janeiro und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*.

Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion F4 „Ich lerne nicht zum ersten Mal – und auch nicht nur Deutsch“: Bewegungen durch die Welt der Sprachen vorgetragen.

1. Einleitung

In Brasilien muss niemand die deutsche Sprache lernen, es sei denn er entstammt einer deutschsprachigen Familie oder er wird von seinen Eltern aus Prestige Gründen auf eine der privaten, deutschsprachigen Eliteschulen geschickt. Aus diesem Grund war ich nach meiner Ankunft in Rio de Janeiro im August 2008 überrascht von dem hohen Sprachvermögen und der zu beobachtenden intrinsischen Deutschlernmotivation der Germanistik-StudentInnen an der *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*. Da Deutsch auch für Berufszwecke eine allenfalls marginale Rolle spielt, entschloss ich mich, lernerinterne wie –externe Faktoren der Sprachlernmotivation systematisch zu erfragen.

Im Folgenden werden erste Zwischenergebnisse einer Studie vorgestellt, die ich zwischen Mai und Juni 2009 an den Bundesuniversitäten von Rio de Janeiro (UFRJ), Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre) und Pará (UFPA, Belém) durchgeführt habe². Insgesamt wurden 111 Fragebögen ausgewertet (n=111). Die Mehrheit der Fragen war offen gestellt und wurde von mir in Nachhinein in Cluster zusammengefasst. Für die Untersuchung wurde das Statistikprogramm GrafStat 4 benutzt.

2. Die Ergebnisse

2.1. Geografische Verteilung

Von den 111 ausgewerteten Fragebögen kommen 52 (=46,9%) aus Rio de Janeiro, 32 (=28,8%) aus Belém und 27 (=24,3%) aus Porto Alegre. Geografisch sind damit der Norden (Belém), der Südosten (Rio de Janeiro) und der Süden (Porto Alegre) erfasst. Im Rahmen einer detaillierten Korrelationsanalyse ergeben sich zahlreiche signifikante Abweichungen in Bezug auf die regionale Herkunft der Lernenden, aus Platzgründen kann darauf hier jedoch nicht eingegangen werden.

2.2 Persönliche Angaben

Wie in philologischen Studiengängen oft zu beobachten, sind die Mehrheit der Studierenden weiblich (70 Nennungen = 63,1%), nur knapp über ein Drittel (41 Nennungen = 36,9%) sind männlichen Geschlechts. Fast ein Drittel (32,4%) der Studierenden sind zwischen 20 und 22 Jahre alt, gefolgt von 23,4% zwischen 23 und 25 Jahren und 14,4% zwischen 26 und 28 Jahren.

2.3. Fremdsprachenkenntnisse

Die Antworten auf Kenntnisse in den am meisten verbreiteten Fremdsprachen beruhen auf Selbsteinschätzungen der Befragten. Englisch wird in Brasilien in allen öffentlichen wie privaten Schulen gelehrt, in den meisten Fällen als erste Fremdsprache – dennoch liegt die Anzahl derjenigen, die von sich selbst behaupten über keinerlei Englischkenntnisse zu verfügen, bei 9% (=10 Nennungen). Jeweils 18% (=20 Nennungen) meinen, sie hätten Anfänger- oder mittelmäßige Kenntnisse im Englischen. 24,3% (=27 Nennungen) schätzen ihre Englischkenntnisse als gut und immerhin 30,6% (= 34 Nennungen) als sehr gut ein.

Spanischkenntnisse spielen spätestens seit der Konstituierung des Gemeinsamen Marktes Südamerikas *Mercosur/Mercosul* (span.: *Mercado Común del Sur*; port.: *Mercado Comum do Sul*) im Jahr 1991 eine wichtige Rolle in Brasilien, 28,8% aller Befragten verfügen dennoch über keinerlei Spanischkenntnisse, 30,6% bezeichnen sich selbst als Anfänger. Zusammen genommen sind dies fast 60%. 21,6% geben ihre Spanischkenntnisse als mittelmäßig an, 12,6% als gut und lediglich 6,3% als sehr gut.

Des Weiteren wurde nach Französisch- und Italienischkenntnissen gefragt, wobei 67,6% der Befragten keine Französisch- und annähernd 90% keine Italienischkenntnisse aufweisen. 34 Personen (=12,6%) geben an, sehr gut bis mittelmäßig Französisch zu beherrschen, Anfänger-Kenntnisse haben in dieser Sprache 22 Personen (19,8%), was zumindest als ein grundsätzliches Interesse an der Sprache gewertet werden kann. Demgegenüber stehen nur fünf Personen (=4,5%), die über gute bis mittelmäßige Kenntnisse in Italienisch verfügen, sieben (=6,3%) mit Anfänger- und niemand mit sehr guten Kenntnissen. Weitere angegebene Fremdsprachen sind Japanisch (3 Nennungen), Russisch (2) und, mit jeweils einer Nennung, Hebräisch, Arabisch, Niederländisch und Norwegisch. Bei der Einschätzung der Deutschkenntnisse wurde nach den Kompetenzen in den einzelnen Fertigkeiten gefragt. Insgesamt werden die produktiven Fertigkeiten deutlich schlechter bewertet als die rezeptiven Fertigkeiten. Insbesondere das Lesen (sehr gut: 13,5%, gut: 35,1%) scheint am wenigsten Mühe zu bereiten, die persönliche Kompetenz im Sprechen hingegen wird von über 30% als schlecht oder sehr schlecht wahrgenommen. Aussagen über das erreichte Sprachniveau im Deutschen lässt der Datensatz leider nicht zu.

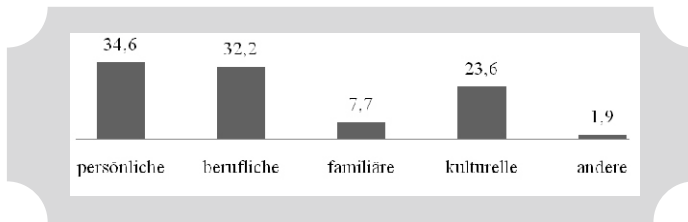
2.4 Motive der Sprachenwahl

Die Motive der Sprachenwahl (Deutsch) wurden mit einer geschlossenen Frage ermittelt und in einer weiteren, offen gestellten Frage detailliert. Überraschend ist, dass arbeitsmarktrelevante und damit eher instrumentelle Motive zwar genannt werden, insgesamt aber integrative Motive wie



persönliches und kulturelles Interesse an der deutsche Sprache überwiegen:

Abb. 1: Motive der Sprachenwahl (Deutsch) in Prozent (Mehrfachwahl möglich)



Dieses Ergebnis wird durch das folgende Antwortverhalten auf die offen gestellte Frage nach einer Spezifizierung der Gründe etwas deutlicher:

Abb. 2: Spezifizierung der Deutschlernmotive (in Prozent, Mehrfachwahl möglich)

Deutsch ist eine schöne Sprache	16,8
Deutsch ist eine interessante Sprache	10,4
Deutsch ist eine wichtige Sprache	7,9
Deutsch ist eine schwere Sprache (Herausforderung)	2,5
Interesse an deutscher Literatur	5,5
Interesse an deutscher Philosophie	3,0
Interesse an deutscher Musik/am deutschen Film	2,0
Bessere Berufschancen durch eine weitere Fremdsprache	19,8
Allgemeines Interesse an Fremdsprachen	9,9
Deutsche Vorfahren	5,5
Verwandte in Deutschland	3,0
Wunsch in Deutschland zu leben	4,0
andere	9,9

Bessere Berufschancen sind zwar mit 19,8% das am häufigsten genannte Motiv, nicht-berufsbezogenen Motive (darunter vor allem die Bewertung des Deutschen als schöne Sprache) sind aber deutlich in der Mehrheit und unter den frei formulierten Antworten der offen gestellten Frage lassen sich neben einer allgemeinen Wertschätzung wirkliche Liebeserklärungen an die deutsche Sprache finden:

- Ich habe mich in die Sprache verliebt
- Ich habe ihre Bedeutung für die westliche Kultur erkannt
- Die Sprache von Marx, Freud, Mozart, Goethe, Schiller verstehen zu können ist ein Privileg
- Deutschland, seine Sprache und seine Kultur haben immer meine Aufmerksamkeit erregt und die Komplexität der Sprache war einer der wichtigsten Gründe Deutsch zu studieren
- weil ich die Sprache mag, sie schön und interessant finde
- Ich bin von der Sprache entzückt
- Als ich zum ersten Mal eine Person Deutsch sprechen gehört habe, wusste ich, dass ich diese Sprache einmal sprechen werde
- Weil ich mich mit der Sprache identifiziere und sie immer mehr lernen wollte

- Weil ich die Sprache und die Kultur immer gemocht habe
- Ich bemerkte, dass die Sprache und die Kultur noch viel interessanter sind als ich mir vorgestellt hatte.

2.5. Sprachlernmotivation

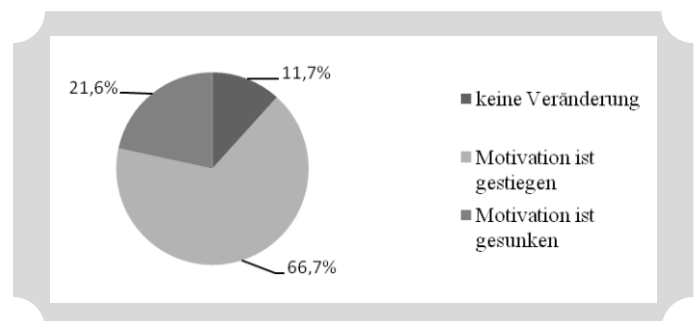
Während unter einem Motiv die relativ stabile Antriebskraft für ein spezifisches Handeln verstanden wird, bezeichnet der Begriff Motivation eine "aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand" (Rheinberg 2004:18), oder, mit der klassischen Definition von Heckhausen (1989:3), eine "momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel, die erlischt, wenn das Handlungsziel erreicht ist".

Beiden Definitionen gemeinsam ist die Hervorhebung der Dynamik von Motivation ("momentan") und damit die Tatsache, dass Motivation nicht statisch ist und sich ändern kann und ändert, wenn sich die für die Motivation verantwortlichen Motive im Laufe des Prozesses verschieben.

Die Sprachlernmotivation wird von zahlreichen lernerinternen und lernerexternen Faktoren beeinflusst. Zu den lernerinternen Faktoren gehören die Motive, die Spracherfahrungen /Sprachbiographie, Emotionen (z.B. Ängste), Einstellungen, Lernerziele und Lernerwartungen, Attributionen (wer ist für Misserfolge verantwortlich?) sowie Anstrengungsbereitschaft und Frustrationstoleranz. Von den lernerinternen Faktoren wurde in der Untersuchung neben den oben bereits besprochenen Motiven und Spracherfahrungen auch die Einstellung zum Zielsprachenland erfragt (vgl. Kapitel 3.6.).

Unter die lernerexternen Faktoren fallen auf der einen Seite unterrichtsexterne Faktoren wie Kontakt zu Sprechern der Zielsprache und gesellschaftliche Erwartungen und Einstellungen (vgl.: Kirchner 2004:7), auf der anderen Seite unterrichtsinterne Faktoren wie Unterrichts- bzw. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lerngruppe und, nicht zuletzt Lehrer und Lehrerverhalten. Fast alle dieser die Sprachlernmotivation bestimmenden lernerexternen Faktoren wurden in der Untersuchung erfragt, beginnend mit der Frage, ob sich die Sprachlernmotivation seit Beginn des Deutschkurses verändert hat:

Abb. 3: Veränderung der Motivation



Zwei Drittel aller Lerner geben demnach eine Steigerung ihrer Motivation an, dem gegenüber stehen allerdings 21,6%, bei denen die Motivation gesunken ist. Durch eine zweite, offen gestellte Frage wurden wiederum die spezifischen Gründe ermittelt:

Abb. 4: Gründe für die Veränderung der Motivation (in Prozent)

Wachsendes Gefallen an der deutschen Sprache/der Literatur	24,7
Wachsende Relevanz der Deutschkenntnisse	6,8
Persönliche Fortschritte/Lernerfolge erkennbar	22,6
Zufriedenheit mit den Lernbedingungen	10,3
Keine persönlichen Fortschritte/Lernerfolge erkennbar	6,8
Unzufriedenheit mit den Lernbedingung	6,8
Andere	10,3
Keine Antwort	11,6

6,8% entsprechen in diesem Fall zehn absoluten Nennungen (Mehrfachwahl möglich), demnach sind 20 Personen unzufrieden mit den Lernbedingungen und/oder sehen keine persönlichen Fortschritte/keinen Lernerfolg. Dem stehen 33 Personen gegenüber, die ihren Lernerfolg sehr wohl wahrnehmen, was sich (der Resultativhypothese³ folgend) wiederum positiv auf ihre Motivation auswirkt. 36 Personen begründen ihre Motivationssteigerung schlicht mit wachsendem Gefallen: "je mehr ich Deutsch kann, desto besser gefällt mir die Sprache/die Literatur".

Unter den unterrichtsinternen Faktoren wird dem Lehrer bzw. dem Lehrerverhalten die wichtigste Rolle zugeschrieben: 91,9% halten ihn für den wichtigsten Einflussfaktor auf die Lernmotivation, nur 1,8% schreiben ihm einen 'sehr geringen' Einfluss zu. Auch das Lehrmaterial wird von 82,9% als 'wichtig' oder 'sehr wichtig' für die Motivation eingeschätzt. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Einfluss von positivem Feedback auf die Lernmotivation ist folgendes Antwortverhalten interessant:

Abb. 5: Einfluss schlechter und guter Noten auf die Lernmotivation (in Prozent)

Einfluss	schlechte Noten	gute Noten
sehr groß	19,8	36,0
groß	40,5	40,5
gering	25,2	18,9
sehr gering	14,4	4,5
	100%	100%

Der hier zu erkennende deutliche Unterschied bei der persönlichen Bewertung schlechter und guter Noten ist im Sinne des Konzepts der Attribuierung interpretierbar: Während

Lob (auch in Form von guten Noten) als motivierender Faktor außer Frage steht, werden Misserfolge oftmals nicht unmittelbar als Konsequenz des eigenen Verhaltens (Unfähigkeit, zu wenig Anstrengung) gesehen, sondern wird die Ursache außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs gesucht.

Ebenfalls erfragt wurde der Einflussfaktor von Gruppenniveau und Gruppenstärke: Insgesamt 65,7% glauben, dass Sprachniveau der Lerngruppe ihre Motivation stark oder sehr stark beeinflusst, 34,3% schätzen diesen Einfluss als gering oder sehr gering ein. Die eigene Motivation wird nach Meinung von 42,3% nur gering oder sehr gering von der Gruppenstärke beeinflusst, 57,6% sehen einen großen oder sehr großen Einfluss gegeben.

Von den unterrichtsexternen Faktoren wird in der neuesten Fachliteratur dem Kontakt zu Sprechern des Zielsprachenlandes ein hoher Stellenwert eingeräumt. Aufgrund der geografischen Distanz Brasiliens zu den deutschsprachigen Ländern hat aber nur eine Minderheit die Möglichkeit oder richtiger: die finanzielle Kapazitäten für einen Aufenthalt in Deutschland, der Schweiz oder Österreich.

Lediglich 21 Personen (=18,9%) der Befragten waren schon einmal in einem deutschsprachigen Land, meistens im Rahmen einer Europa-Reise. Elf von ihnen haben ein deutschsprachiges Familienmitglied.

Insgesamt haben 32 Personen (=28,8%) der Befragten jemanden in der Familie, der Deutsch spricht. In vielen Fällen ist dies aber nicht, wie erwartet, die Eltern- bzw. Großeltern-generation, sondern in Deutschland verheiratete Tanten (zwölf Nennungen) oder Cousinen (zehn Nennungen); deutschsprachige Großväter haben dann doch acht der Befragten, deutschsprachige Großmütter elf, Väter mit Deutschkenntnissen acht und Mütter zehn (Mehrfachwahl möglich).

Außerhalb der Universität haben 55,5% keine Möglichkeit Deutsch zu sprechen, 24,4% geben an in ihrer Freizeit mit Freunden auf Deutsch zu kommunizieren, 10,9% haben die Möglichkeit zu Hause Deutsch zu sprechen und 9,2% wenden Deutsch bei der Arbeit (meist Übersetzungsdienste oder Privatunterricht in Deutsch) an.

Da ein direkter Kontakt mit Sprechern des Deutschen somit eher die Ausnahme bildet, sollten die Möglichkeiten der Telekommunikation vermehrt genutzt werden, was allerdings nur von der Hälfte der Probanden wahrgenommen wird: 22,5% geben an, regelmäßigen Kontakt per E-Mail, Chat, etc. zu haben, bei 27,0% findet wenigstens ab und zu aus ein medialer Austausch statt. Demgegenüber stehen 50,5%, die die modernen Kommunikationswege nicht nutzen (können oder wollen).



Der letzte erfragte Aspekt unter den lerner- und unterrichtsexternen Faktoren ist die Einstellung der Gesellschaft zur Zielsprache. Obwohl, wie eingangs erwähnt, Deutsch im öffentlichen Raum in Brasilien kaum eine Rolle spielt und die Berufsangebote sehr überschaubar sind, sind die Reaktionen des Umfelds auf das Studium der deutschen Sprache und Literatur eindeutig: 74,8% bewerten dies eher positiv, 25,2% eher negativ.

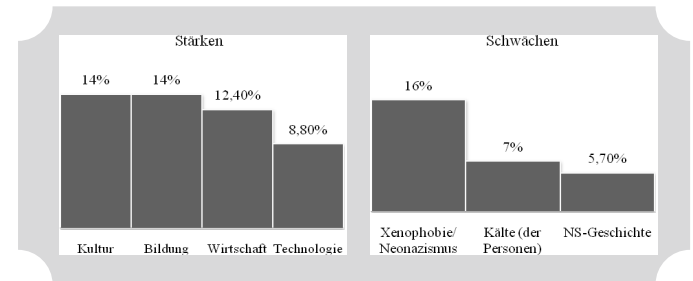
2.6 Das Deutschlandbild

Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Zielsprachenland und der Bereitschaft, seine Sprache zu lernen ist so gut wie noch gar nicht erforscht. Eine Ausnahme bildet die Studie von Mahjoub (1995), in der nahegelegt wird, dass ein positives Deutschlandbild mit der positiven Bewertung der deutschen Sprache korreliert. Die deutsche Sprache wurde von den Befragten meiner Untersuchung zwar als schwierig bewertet, diese Schwierigkeit aber eher positiv im Sinne einer persönlichen Herausforderung verstanden: Man will sich selbst und der Umwelt beweisen, dass man das schaffen kann.

In meinem Korpus lassen sich keinerlei Aussagen über Hässlichkeit, Härte, Steifheit o.ä. der deutschen Sprache finden, und so liegt es nahe, in einem weiteren Schritt nach dem Deutschlandbild der Probanden zu fragen. Auch hierzu gibt es überraschend wenig wissenschaftliche Untersuchungen, insgesamt lässt sich jedoch konstatieren, dass das Deutschlandbild in Brasilien positiv ist (vgl. Waber 2008).

Die von mir befragten Germanistik-Studierenden assoziieren mit Deutschland folgende Aspekte: Kultur und kulturelles Leben (11,2%), Organisiertheit und schöne Landschaften (jeweils 7%), einen hohen Bildungsstandard (6,7%) und typisches Essen (5,5%), einen hohen Entwicklungsstand (5,1%) und das Oktoberfest bzw. Bier (4,8%). Beim Antwortverhalten auf die genauere Nachfrage nach den Stärken und den Schwächen Deutschlands ergibt sich folgendes Bild:

Abb. 6: Stärken und Schwächen Deutschlands (in Prozent)



Grafisch dargestellt wurden hier nur die am häufigsten Nennungen (ab 5%), insgesamt waren die Antworten auf die offen gestellte Frage weit vielfältiger und weniger stereotyp. Die im Antwortverhalten hervortretenden Stereotype sind indes die in Brasilien am meisten verbreiteten (vgl. Waber 2008) und damit ernst zu nehmen und als Herausforderung an den DaF-Unterricht zu begreifen. In diesen Zusammenhang fällt auch die Tatsache, dass Adolf Hitler (wie überall auf der Welt und, fatalerweise, oft völlig wertfrei) die Person ist, die am meisten mit Deutschland assoziiert wird, in meiner Studie mit 10% vor Goethe (8,7%), Kant und Kafka (jeweils 4%).

3. Schlussbetrachtung

Aufgrund des noch nicht vollständig ausgewerteten Datensatzes konnten einige der Einflussfaktoren auf die Lernmotivation von Germanistik-Studierenden in Brasilien hier nur angerissen werden. Es ergibt sich meines Erachtens dennoch ein geschlossenes Bild und als erstes Zwischenergebnis kann festgehalten werden:

Die deutsche Sprache und die deutsche Kultur werden in Brasilien mehrheitlich positiv bewertet – obwohl die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands im Gedächtnis bleibt.

Anmerkungen

- 1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die Verschriftlichung meiner Poster-Präsentation auf der XIV. IDT und um die gekürzte Version meines Aufsatzes für die Akten des ALEG-Kongresses 2009.
- 2 Für ihre Unterstützung danke ich meinen Kollegen Dr. Christoph Schamm (UFRGS), Dr. Georg Wink (UFMG) und Dr. Sigurd Jennerjahn (UFPA).
- 3 Die Resultativhypothese geht davon aus, dass erst Erfolg/Fortschritt die Motivation auslöst; demgegenüber steht die Kausalhypothese, der zufolge die Motivation zum Erfolg führt (vgl.: Kirchner 2004:4).

Literaturverzeichnis

- Heckhausen Heinz (1989): Motivation und Handeln (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2) (2004), In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>
- Mahjoub, Nadja (1995): Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache? In: Germanistische Mitteilungen 42 (1995), S. 65-82.
- Rheinberg, Falko (2004): Motivation (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, Claudia; Schlak, Torsten (2004): Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2) (2004), In: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer_Schlak2.htm.
- Waber, Jörg (2008): Kognitive Schemata und ihr Einfluss auf die Vermittlung präsidialer Meinungen über Fremdstaaten an die Bevölkerung. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. (<http://kups.uni-koeln.de/volltexte/2009/2710/pdf/DissertationJoergWaber.pdf>).



FILM IM SPRACHUNTERRICHT: EINE SEMIOTISCHE ANNÄHERUNG

Lima de Santana, Sergio Ricardo Goethe-Institut Salvador-Bahia – Qualify Language Consultants

Sergio Lima de Santana ist Filmreferent am Goethe-Institut Salvador-Bahia in Brasilien und für die Spracharbeit bei *Qualify Language Consultants* zuständig. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion B6 Film und Video im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht vorgetragen.

1. Einleitung

Die Verwendung von Filmen, sowohl Spiel- als auch Dokumentarfilmen, ist heutzutage im Sprachunterricht unverzichtbar. Die Gesellschaften verschiedener Länder werden heute zunehmend von allen Arten Medien geprägt, die die älteren Medien verschlucken und beeinflussen. Das Internet z.B. präsentiert Filme, Videos, Musikvideos, Kurzfilme etc. und verlangt eine mediale Vorkenntnis als Voraussetzung für die Teilnahme an der Informationsgesellschaft, was auch die Sprachlernenden betrifft. Die Frage ist nicht, ob die Filme wichtig für den Sprachunterricht sind; sondern man muss annehmen, dass die Medienkompetenz eine zusätzliche Fertigkeit ist, die im Sprachunterricht gefördert werden soll, damit die KursteilnehmerInnen (KT) auch sprachlich kompetent werden. Auf der anderen Seite ist der Sprachunterricht selbstverständlich kein Filmsprachunterricht. Nicht alle KT interessieren sich für die Einzelheiten des Films und für Filmsemiotik. Es ist deswegen in der Regel Aufgabe der LehrerInnen, die Filme so zu didaktisieren, dass das inhaltliche Ziel des Unterrichts erreicht wird und der Unterricht selbst attraktiver und interessanter für die KT bzw. die LehrerInnen sein kann.

Das Lernziel und die auf den Film bezogene Aufgabe sind die Ausgangspunkte für die Didaktisierung. Dabei muss das Niveau und das Profil der KT berücksichtigt werden, sowie viele andere Aspekte. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang auch Kenntnisse der Filmsprache und –semiotik seitens der LehrerInnen. Ziel dieses Beitrags ist eine Annäherung von Filmsemiotik und Sprachunterricht, wobei diskutiert wird, wie das Verständnis der Filmsprache die Planung von Aufgaben bzw. die

Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten unterstützen kann. Im Folgenden wird eine Typologie für Filmanalyse und anschließend deren Verhältnis zur Didaktisierung eines Films vorgestellt.

Zuerst werden die wichtigsten Elemente der Filmsprache aus der Perspektive der Semiotik angedeutet. Anschließend wird vorgestellt, wie die beschriebenen Elemente die LehrerInnen bei der Didaktisierung des Films unterstützen können. Dann wird ein Vergleich zwischen unserer und der in der Fernstudieneinheit „Video im Deutschunterricht“ vorgestellten Typologie präsentiert (vgl. Brandi, 1996).

Das hier zugrunde gelegte Verständnis der Filmsprache beruht auf der semiotischen Theorie des Philosophen Charles Sanders Peirce, obwohl diese Theorie nicht die einzige Möglichkeit für die Filmanalyse darstellt. Peirces Theorie ist u.a. ein komplexer Versuch, den Bedeutungsprozeß zu erklären, deshalb wird sie hier so vereinfacht präsentiert, dass das gewünschte Ziel erreicht wird. Allerdings werden durchaus Konzepte angedeutet, die den LehrerInnen dabei beifällig sein können, vernünftig und objektiv erfolgreiche Aufgaben zu planen und zu entwickeln.

2. Filmsemiotik

Semiotik ist die Analyse vom Ablauf der Bedeutungsprozesse, also die Wissenschaft, die die Zeichen untersucht und zu erklären versucht, wie die verschiedenen Objekte Bedeutung bekommen. Ein Zeichen ist etwas, das für jemanden eine Bedeutung hat (vgl. Santaella, 2004:11), z.B., ein Wort, eine Farbe, eine Geste, ein Gesichtsausdruck.

Nach der Semiotik von Peirce kann ein Zeichen folgendermaßen klassifiziert werden: Ein Zeichen ist ein Ikon, wenn es ein Objekt darstellt, zu dem es eine Ähnlichkeit aufweist, d.h., „ein Zeichen, in dem der Signifikant das Signifikat hauptsächlich durch seine Ähnlichkeit mit ihm darstellt“ (vgl. Monaco, 2006: 165). Das Ikon erweckt eine Idee oder ein Gefühl zu einem Objekt, hat eine ähnliche Natur oder sieht wie das Objekt aus, z.B., eine Glühbirne kann ein Ikon von einer guten Idee sein; Schwarz kann ein Ikon für den Tod sein und Rot für Gewalt. Ein Zeichen ist ein Index, wenn es ein Objekt darstellt, indem es vom Objekt zeugt. Es ist eine Spur oder ein Zeugnis von der Existenz des Objekts oder es beweist, dass das Objekt existiert, z.B., Fußstapfen können Indexe einer Person sein, und ein Fingerabdruck zeigt, dass eine bestimmte Person anwesend war und etwas berührt hat. Oder das klassische Beispiel: Rauch ist ein Index für Feuer. Und ein Zeichen ist ein Symbol, wenn man eine Konvention oder eine Regel lernen musste, um es zu erkennen. Ein Symbol ist arbiträr, es bedeutet nur sein Objekt, weil einem beigebracht worden ist, es so zu sehen. Ein Wort ist beispielsweise ein Symbol, weil es nur ein Objekt darstellt, weil wir lesen/sprechen gelernt haben. Der Anpfiff des Schiedsrichters bedeutet für uns, dass das Spiel anfängt, weil wir uns an diese Konvention gewöhnt haben.

Natürlich ist diese Einordnung relativ und dynamisch, sie hängt vom Zusammenhang, von der Kultur bzw. den Gewohnheiten und vom Verhältnis der Zeichen untereinander ab. Man kann deswegen nicht im Voraus bestimmen, ob ein Zeichen ein Ikon, ein Index oder ein Symbol ist. Das Verständnis der Zusammenhänge und Verhältnisse kann uns aber helfen, dies zu bestimmen.



Filmsemiotik ist die Untersuchung, wie der Bedeutungsprozess eines Films funktioniert. Welche Zeichen sind daran beteiligt, wie man einen Film versteht? Bei der Filmsprache ist es möglich, ikonische, indexikalische und symbolische Zeichen zu definieren.

Die ikonischen Zeichen des Films sind Elemente, die sich auf die Materialität des Films beziehen, z.B. Ton, Musik, Farben, Beleuchtung, Geschwindigkeit, Kamerawinkel und vor allem die Simultaneität all dieser Elemente, die gleichzeitig Gefühle und Ideen hervorrufen. Indexikalische Zeichen im Film sind dagegen Elemente, die für die Realität stehen, wie Figuren, Sequenz, Handlung, Orte, Kostüme, intertextuelle Referenzen etc.. Zu den symbolischen Zeichen zählen die Konventionen der Filmsprache, die gesprochene und schriftliche Sprache, die durch den Film vermittelten Ideen, und alles, was mit seiner Deutung zu tun hat. Man kann die ikonischen, indexikalischen und symbolischen Elemente als drei Schichten des Films betrachten, durch die der Film Bedeutungen erzeugt.

3. Semiotik des Sprachunterrichts

In diesem Abschnitt werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, wie die semiotische Theorie von Peirce die Logik des Sprachunterrichts unterstützen oder einfach definieren kann. Die erste Möglichkeit betrifft die Typologie der Aufgaben, bei denen Filme benutzt werden. Man kann davon ausgehen, dass drei Typen von Aufgaben gestellt werden können, je nachdem, welche Aspekte der Filmsprache hervorgehoben werden sollen. Wenn die ikonischen Elemente des Films im Vordergrund stehen, dann ist die Aufgabe ikonisch. Wenn die indexikalischen Elemente hervorgehoben werden, sind die Aufgaben indexikalisch, und das Gleiche gilt für die symbolischen Elemente des Films. Bei der Vorbereitung des Unterrichts können die LehrerInnen entscheiden, ob für das Ziel und das Niveau bzw. Profil der KT eine ikonische, indexikalische oder symbolische Aufgabe geeignet ist.

Wenn die Lernenden sich über Gefühle und Eindrücke unterhalten sollen, die durch den Film ausgelöst werden, kann

man ikonizierete Aufgaben entwickeln. Die Elemente der Materialität des Films werden durch Beschreibungen behandelt und die ausgelösten Gefühle werden von den KT diskutiert. Wenn aber die Handlung und ihre Elemente am wichtigsten sind, kann man sich bei den Aufgaben auf die indexikalischen Elemente konzentrieren. Man wird z.B. darum gebeten, die Handlung wiederzugeben, zu ergänzen oder zu ändern, und dafür konzentriert man sich auf die Figuren, den Zeitablauf, die Reihenfolge der Ereignisse etc. Sollen die KT über die Deutung des Films nachdenken und sich damit auseinandersetzen oder sollen logische Aspekte des Films hervorgehoben werden, liegt der Schwerpunkt der Aufgabe auf den symbolischen Elementen.

Es folgt die Definition einer Typologie mit verschiedenen Beispielen.

Ikonische Aufgaben:

Bei den ikonischen Aufgaben spielen die Eindrücke und Gefühle eine relevante Rolle. Diese Aufgaben sind oft lernerorientiert, weil die persönlichen Gefühle der KT in Hinsicht auf die Filmelemente ausgedrückt werden.

Beispiel 1) Die Klasse beobachtet eine Landschaft im Film und jede/r KT stellt sich vor, dass er/sie dort ist. Man beschreibt dann, wie man sich fühlt bzw. ob man sich so verhalten würde wie eine bestimmte Figur im Film.

Beispiel 2) Während die KT sich eine Szene des Films anschauen, sollen sie auf die Musik / den Ton / die Kamerabewegungen achten. Anschließend werden sie darum gebeten, ein Adjektiv aufzuschreiben, das den Eindruck am besten beschreibt. Schließlich soll jede/r einen Modellsatz ergänzen, wobei eigene Gefühle geäußert sollen z.B.: „Wenn ich mich (Adjektiv) fühle, dann“

Indexikalische Aufgaben:

Bei diesen Aufgaben wird in der Regel das Narrative hervorgehoben. Man beschäftigt sich vor allem mit der Handlung, den Figuren, den Orten bzw. den interkulturellen Referenzen des Films.

Beispiel 1) Man schaut sich einen Ausschnitt an, dann wird ein zweiter gesprungen und ein dritter Ausschnitt gezeigt. Die KT sollen raten bzw. erzählen, was zwischen den gezeigten Ausschnitten passiert ist. Danach werden die übersprungenen Szenen gezeigt

Beispiel 2) Die KT schauen sich einen Ausschnitt des Films an. Danach werden sie darum gebeten, sich zu zweit eine persönliche Erfahrung oder ein historisches Ereignis zu überlegen, das sie mit diesem Ausschnitt in Verbindung bringen können.

Symbolische Aufgaben:

Bei diesen Aufgaben sollen die KT vor allem über gesellschaftliche Regeln und Konventionen nachdenken, sowie über die filmische Kodierung der dargestellten Situationen. Darüber hinaus kann man z.B. auch darüber diskutieren oder nachdenken, welche Wörter bzw. Ausdrücke für verschiedene Situationen geeignet sein könnten.

Beispiel 1) Eine Situation im Film mit der Realität vergleichen: Einschätzen, was im Film künstlich oder unwahrscheinlich scheint.

Beispiel 2) Man muss herausfinden, welches Wort oder welcher Ausdruck im Film benutzt werden, um bestimmte Sachverhalte auszudrücken.

Die zweite Möglichkeit für die Umsetzung der Konzepte von Peirce im Sprachunterricht bezieht sich auf die allgemeine Strukturierung einer Unterrichtseinheit, in der der Film eingesetzt wird. Dafür empfiehlt Marie-Luise Brandi (1996:15) drei Leitfragen, die den LehrerInnen bei der Aufbereitung von Videosequenzen behilflich sein können und die sich auf den Ablauf einer Unterrichtseinheit beziehen:

1. Vor dem Zeigen:

Welche Aufgaben können Sie vor dem Einsatz der Sequenz stellen, um bei den Lernern Interesse für den Film zu wecken und das Verständnis zu erleichtern?



2. Während des Zeigens:

Welche Aufgaben können Sie vorbereiten, um während der Vorführung der Sequenz einer passiven Fernsehhaltung vorzubeugen und um das Verständnis zu erleichtern und zu vertiefen?

3. Nach dem Zeigen:

Welche Aufgaben können Sie vorbereiten, um das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen?

Von Brandis Empfehlungen ausgehend und im Rahmen der hier vorgestellten semiotischen Konzepte könnte eine Unterrichtsstunde so strukturiert werden, dass die ikonischen Aspekte als Vorbereitung oder Vorentlastung wirken. Dann würde man sich mit einer indexikalischen Annäherung an den Film beschäftigen. Schließlich könnte der Schwerpunkt auf die symbolischen Elemente des Films gelegt werden, wobei man Deutungen suchen und sich auf die Ideen konzentrieren würde.

Tatsächlich entspricht diese Strukturierung einigermaßen der von Brandi beschriebenen Übungstypologie (vgl. Brandi, 1996:18). Dort stellt sie Übungen vor, für die Vorbereitung bzw. Vorentlastung des Films (vor dem Sehen), für das Verständnis bzw. für die aktive Haltung der KT im Bezug auf den Film (während des Sehens) und für die Reflexion über den Film und die Nachbereitung (nach dem Sehen).

Als Beispiele von Übungen, die vor dem Sehen gemacht werden sollten, empfiehlt Brandi (1996:18-19) den Einstieg über den Ton, bei dem die Musik ohne die dazugehörigen Bilder vorgespielt wird. Die KT sollten sich überlegen, woran sie bei der Musik denken, oder was die Musik suggeriert. Danach wird von den KT überprüft, inwieweit sich Musik und Bildgeschehen entsprechen. Die Autorin schlägt zusätzlich den Einstieg über ein Assoziogramm, über Bildmaterial und über schriftliche Aufgaben vor. Obwohl der indexikalische und der symbolische Aspekt schon eingeführt sind, kann man feststellen, dass bei dieser Art Aufgaben der ikonische Aspekt vorherrscht.

Sie helfen nämlich den KT, ihre ersten Gedanken und Eindrücke zum Film aufzubauen, ohne sich schon mit Handlung und Deutung auseinanderzusetzen zu müssen.

Als Übungen während des Sehens schlägt die Autorin diverse Aufgaben zu Informationen vor, die durch Bilder vermittelt werden, z.B. Landeskunde, Handlungsorte und -stationen, Beziehungen zwischen den Figuren und sonstige Auffälligkeiten. Der indexikalische Aspekt wird bei diesen Übungen hervorgehoben, denn Handlung und Inhalt stehen im Vordergrund. Darüber hinaus empfiehlt Brandi (1996:37-46) Aufgaben zu sprachlich-inhaltlicher Information, vor allem dann wenn der Sprache einer Sequenz das Hauptgewicht zukommt und nicht übergangen werden kann.

Dies wären unserer Typologie nach symbolische Aufgaben und sollten deswegen eher später eingesetzt werden, damit die KT ihre Hypothesen zum Wortschatz bilden können. Sonst haben solche Aufgaben zur Folge, dass man wegen sprachlicher Schwierigkeiten bestimmte Eigenschaften des Films übersieht. Dies sollte meiner Ansicht nach eher vermieden werden.

Schließlich wendet sich die Autorin Aufgaben zu filmischen Aspekten zu, wie Kameraperspektive und Kamerabewegung. In der Tat sollten diese Aspekte während des Sehens beobachtet werden, aber nach unserer Typologie haben sie weniger mit der Handlung und mehr mit dem ikonischen Aspekt zu tun, vor allem weil sie potentiell die Gefühle und Eindrücke der Zuschauer steuern. Dies bedeutet, dass ikonische Elemente sinnvollerweise auch während des Sehens untersucht werden können.

Das wird von den LehrerInnen bestimmt und hängt davon ab, welches Ziel die Übung hat: Ist es das Ziel, dass die KT ihre Eindrücke und Gefühle äußern, oder sollen die KT sich mit der Handlung beschäftigen?

Als Übungen nach dem Sehen empfiehlt die Autorin, dass die KT eine Filmfortsetzung schreiben, einen Fragebogen zur

Hauptperson ausfüllen, eine Filmkritik verfassen oder eine Filmkritik lesen (vgl. Brandi, 1996:54-65). Alle diese Übungen bezwecken, dass die KT sich mit den im Film dargestellten bzw. durch den Film ausgelösten Gedanken beschäftigen, d.h. der symbolische Aspekt wird hervorgehoben. Ich halte darüber hinaus weitere symbolbezogene Aufgaben für sinnvoll und produktiv, wenn man den Film deuten möchte (siehe oben: „Symbolische Aufgaben“)

1. Schluß

Ich bin hier davon ausgegangen, dass der Einsatz von Filmen und Videos unverzichtbar im Sprachunterricht ist, und dass es die Rolle der LehrerInnen ist, eine effektive und lernerorientierte Didaktisierung dieser Materialien durchzuführen, damit die KT entlastet werden, aber damit gleichzeitig ihre Medienkompetenz gefördert wird. Ja mehr die LehrerInnen über die Filmsprache wissen, desto besser können sie ihren Unterricht gestalten.

In diesem Beitrag habe ich versucht, die verschiedenen Elemente des Films so zu strukturieren, dass sie je nach Lernziel im Sprachunterricht eingesetzt werden können. Dabei stellte ich fest, dass die auf der semiotischen Theorie von Pierce basierende Typologie weitgehend mit der übereinstimmt, die von Marie-Luise Brandi (1996) vorgeschlagen wurde. Ohne den Anspruch zu erheben, Regeln vorzuschreiben, hoffe ich, dass vorliegende Ausführungen beim Einsatz von Filmen im Sprachunterricht hilfreich sind.

Literaturverzeichnis

Brandi, Marie-Luise (1996). Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.

Monaco, James (2006). Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Santaella, Lucia (2004). A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.





Spielend Deutsch lernen

Ferien machen, Freunde aus aller Welt treffen und Deutsch lernen.

An ausgewählten Internatsschulen in den schönsten Gegenden Deutschlands können junge Leute zwischen 9 und 20 Jahren drei Wochen lang das Deutschlernen mit spannenden Sport- und Freizeitaktivitäten verbinden.

Spezialprogramme

- Deutsch plus Fußball
- Deutsch plus Musik
- Deutsch plus Wintersport

Informieren Sie sich

E-mail: jugend@goethe.de

www.goethe.de/jugend

POESIE UND PSYCHAGOGIE – BETRACHTUNGEN ÜBER GOETHES DICHTUNG AUS EINER ECKE DES HEUTIGEN LATEINAMERIKA

Douglas Méndez, Universidad Central de Venezuela – Goethe-Institut Caracas

Douglas Méndez ist Dozent für Deutsch als Fremdsprache und Literatur an der Universidad Central de Venezuela in Caracas und Deutschlehrer am Goethe-Institut Venezuela. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion C2 Literatur und Kultur vorgetragen.

„...was nicht deutbar, dennoch deuten,/ was nie geschrieben wurde, lesen,/ verworrenes beherrschend binden/ und Wege noch im Ewig – Dunkeln finden“; derart äußert sich der Tod – geringfügig überrascht und mit etwas Bewunderung – über dieses seiner Meinung nach wundervolle Wesen, den Menschen, der zu jeder Zeit bereit scheint, die nicht allen offensichtlichen Verbindungen zu entdecken, sogar dort, wo das Dunkel herrscht, in Hofmannsthals Stück *Der Tor und der Tod*. Dies ist nicht anders als das, was man unternimmt, wenn man versucht, in der Kunst Bilder zu lesen: die anscheinend versteckten Konnotationen und Bedeutungen, die in der Dichtung leben und die uns tief bewegen, zutage zu bringen. Können Dichter, die von uns schon chronologisch und kulturell weit entfernt sind, die Literaturgeschichte als Nationaldichter auf einen Thron erhoben hat, noch diese Wirkung haben? Darüber hinaus: Können diese Dichter in einem anderen Zusammenhang, zu einer anderen Epoche und in einer ganz anderen geographischen Lage, noch wirken und andere Menschen berühren, sie direkt ansprechen und sie zur Reflexion über sich selbst führen?

Dass Dichtung einen erziehenden Charakter besitzt, ist schon seit langem anerkannt, und Gelehrte haben ausführlich davon auch berichtet. Diese Erziehung wird nicht ausschließlich in der Gestalt einer bloßen Pädagogik vermittelt und geleitet; es handelt sich gleichzeitig um eine seelische Bildung, ohne die es unmöglich wäre, kollektive Werte zu fördern; diese andere Art der Erziehung hieß bei den alten Griechen *psychagogie*. In seinem großartigen *Paideia*, einem Buch über die Erziehung in der klassischen griechischen Kultur, behauptet Werner Jaeger¹, in einem Homer als Erzieher gewidmetem Kapitel, dass eine erziehende Dichtung jene ist, deren Stämme die

tiefsten Schichten des Menschen durchdringen, eine Dichtung, in der ein Ethos atmet, ein Geistesdrang, ein Menschenbild, das imstande ist, eine Zusammenziehung und eine Pflicht zu werden. Dieses Ethos, dieses „Seinsollen“, das der tiefsten Dichtung innewohnt, kann sich als leitende Kraft, als Atem, als Möglichkeit erweisen – nicht nur in der persönlichen Sphäre, sondern auch im Leben einer bestimmten Gesellschaft, die in einem bestimmten Abschnitt ihrer Geschichte erschüttert und ratlos ist. Die im Laufe der Jahrzehnte erstaunliche Gültigkeit der homerischen Texte, die uns nach wie vor bewegen und inspirieren, ist unbestreitbarer Beweis ihrer tiefen und reichen Bedeutung, ihrer ethischen Dimension und ihrer engen Beziehung zu dem, was uns als Menschen kennzeichnet; jene Gültigkeit zeigt darüber hinaus, dass, obwohl ein dichterisches Werk Erzeugnis der Epoche ist, in der es konzipiert und geschaffen wurde, es darin ebenfalls einen Bestandteil gibt, der die Epoche überlebt, der uns davon berichtet, was immerwährend und uns gemeinsam ist. Unter diesem Gesichtspunkt möchte ich mich im vorliegenden kurzen Versuch Goethe nähern. Dabei bemühe ich mich, mithilfe seiner Texte und der aus ihnen abgeleiteten Gedanken anderer Autoren, die sich von diesen inspirieren ließen und daraus Lehren zogen, einen Weg zur Verbindung der Worte Goethes und unserer Zeit zu bahnen, indem wir das in Kraft setzen, was schon den Tod im oben erwähnten Drama von Hofmannsthal über die Menschen in Bewunderung versetzte: das nie Geschriebene, doch dem Text Innewohnende, ans Tageslicht zu befördern. Es handelt sich dabei um eine poetische Art des Lesens, eine Auseinandersetzung und eine dementsprechende Wahrnehmung des Textes, einen Prozess des Schaffens und des Wiedererschaffens, der durch bildliche Anbindungen erfolgt und der es

vermag, vom Text aus Brücken zu anderen Ufern zu schlagen, in ihm selbst neue Lichter und Schatten, neue Nuancen zu entdecken, wodurch er sich wie ein Lebewesen vor der Gegenwart aufplustert und uns anspricht, und wir ihn ansprechen können.

Ich bin Dozent für Deutsch als Fremdsprache und Literatur am Institut für Literaturwissenschaft der *Universidad Central de Venezuela* in Caracas. Der vorliegende Text entstand zum einen durch meine persönliche Erfahrung mit Goethes Werken und zum anderen auf Grund der Auseinandersetzung mit diesen Texten in meinen Literaturkursen an der Universität; meine Ansichten sind zweifelsohne auch von den Erfahrungen meines Lebens im Venezuela des 21. Jahrhunderts geprägt. Die Mehrheit meiner Studenten befindet sich im Alter zwischen 16 und 24 Jahren. Es handelt sich also um junge Literaturstudenten, die gerade dabei sind, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Ursprünglich habe ich diesen Beitrag mit der Überschrift *Ein neuer Dichter: Johann Wolfgang von Goethe* versehen. Der Grund für diesen Titel war die Tatsache, dass meine Studenten Goethe normalerweise nur dem Namen nach kennen und seine Werke für sie eine Neuheit sind. Es gibt jedoch einen weiteren Grund: Der Goethe, von dem ich heute reden möchte, ist nicht eben der deutsche Nationaldichter, eine aseptische Verehrungsfigur, die uns nichts mehr zu sagen hat, sondern eher ein Mann, der verstand, dass sich in der menschlichen Natur alle Elemente befinden, die uns zum Erhabenen oder zur Zerstörung führen können. Es ist nicht zuletzt auch ein Anlass, den Dichter neu entdecken zu können. In dieser Reflexion, möchte ich



darauf hinweisen, wie die Erkenntnis von unserer mehrwertigen Natur sowohl auf unser Inneres als auch auf uns als Teil der Gesellschaft wirken kann. Hier wird Goethe als Dichter, Beamter, Staatsmann, Denker und Wissenschaftler zum Vorbild. Warum wohl Goethe? Über klassische Werke sagte Jorge Luis Borges, dass Generationen von Menschen sich aus verschiedenen Gründen genötigt sehen, sie mit Glut und geheimnisvoller Treue zu lesen²; die Worte des großen Argentiniers – selbst schon ein Klassiker – gelten auch für Goethe: Er ist ein Klassiker und zu ihm kehren wir zurück, auf der Suche nach möglichen Antworten darauf, was wir sind.

Es ist an dieser Stelle angemessen, etwas deutlich zu machen, das wir wegen seiner Offensichtlichkeit meist vergessen: Die gegenwärtige venezolanische Gesellschaft und die deutsche Gesellschaft sind sehr verschieden, so verschieden wie die Gesellschaft der Epoche Goethes im Vergleich zu jenen beiden. Dies aber hindert uns nicht daran, gerade dank des universellen und unvergänglichen Charakters der Literatur, Korrespondenzen und Verwandtschaften zu entdecken. Ohne auf Details einzugehen möchte ich andeuten, dass das venezolanische, bürgerliche Selbstbewusstsein und die dazu gehörigen Pflichten und Rechte sowie eine starke soziale Mittelschicht noch eine beginnende Realität sind, während diese im heutigen Deutschland schon verankert sind. In meinem Land herrscht noch die Idee des rettenden Helden, des Anführers, die sich immer wieder in charismatischen Figuren verkörpert. Dabei handelt es sich um Figuren, die dann die Waffe der Revolution schwingen und dabei demokratische Errungenschaften zunichte machen. Putsche, gelungen und misslungen, Rebellionen und Militärpräsidenten sind in der Geschichte von Venezuela die Regel gewesen. Revolutionen betrachtete der reife Goethe misstrauisch: Sie würden immer eine Rückkehr ins Chaos bedeuten, ein Abbrechen im harmonischen Verlauf des bürgerlichen Lebens, ein Desaster genau so zerstörend wie Naturkatastrophen; der Dichter hat es in einer seiner Maximen so formuliert: „Jede Revolution geht auf Naturzustand hinaus, Gesetz- und

Schamlosigkeit. (Pikarden, Wiedertäuffer, Sansculotten.)“³

Im ersten Buch von *Dichtung und Wahrheit* erzählt Goethe vom Erdbeben am 1. November 1755 in Lissabon und von den schrecklichen Auswirkungen auf die Bevölkerung: Verbrecher nutzten die Konfusion und das Chaos aus und Anarchie herrschte überall. Der Dichter stellt fest, dass die Natur ihre grenzenlose Willkür durchsetzte⁴. Im Jahre 1999 gab es Überflutungen und Bergrutsche in Caracas den angrenzenden Bundesstaaten, die mehr als 50.000 Menschen das Leben kosteten. Es war die Folge mehrerer Tage ununterbrochenen Regens und der so gut wie nicht vorhandenen Vorsorge der Regierung. Es war ebenfalls das erste Jahr der Amtsperiode des gegenwärtigen Präsidenten Venezuelas, selbst ein Militär, der 1992 einen misslungenen Putsch durchführte. Am Tag der Naturkatastrophe erfolgte eine Volksabstimmung, um eine neue Verfassung zu verabschieden, die von der Regierung vorgeschlagen wurde. Leider schenkte die Regierung damals den vielen Menschen kein Gehör, die sagten, die Befragung solle verschoben werden, um stattdessen Maßnahmen für die Rettung der Bevölkerung zu ergreifen. Zehn Jahre nach jenem Missgeschick steckt Vargas, der von der Katastrophe am stärksten betroffene Bundesstaat, noch tief im Elend. Das Regime, das gegenwärtig an der Macht ist, spricht von einer neuen Revolution und diese, versunken wie alle anderen Revolutionen in ihren ideologischen Zwängen, hat noch keine Zeit für die Sorgen der einfachen Menschen gehabt. Die Revolution ist das rhetorische Argument schlechthin. Sie wirkt als ein Ideal, das in sich immerwährend die Möglichkeit der Gleichheit und der Gerechtigkeit birgt. Und wie jedes Ideal verliert sie ihre Anziehungskraft nie, ist jedoch deswegen auch nie völlig realisierbar, wodurch der nebulöse und wenig konkrete Charakter der revolutionären Aspirationen auf die Dauer in die Dispersion und die Stagnation geraten könnte.

Dass Goethe die Revolution verabscheute, ist nicht zu unterschätzen; der Vorwurf, er sei einfach ein Reaktionär gewesen, ist unpassend. Es wäre ein gründliches

Missverständnis, seine Abscheu als Bequemlichkeit, als einen Versuch, einen gewissen *Status Quo* zu erhalten oder als bloßen Hass wider alle Formen der Verwandlung zu verstehen. Bei der Lektüre seiner Autobiographie wird deutlich, dass sein Leben von leidenschaftlichen Transformationen geprägt war. Jene Abscheu zeigt eher ein tiefes Verständnis für die unvermeidlichen Veränderungen im persönlichen Leben und ihre Gefahren. Aus eigener Erfahrung weiß Goethe, was passieren kann, wenn sich unsere unbewussten Kräfte als umbarmherzige Gewalt, Bosheit und Intoleranz zeigen, deren grausame Spitze der Horror der Nazi-Diktatur war. Auf deutschem Boden gab es nicht nur den Totalitarismus der Nazis, sondern auch das DDR-Regime und die Berliner Mauer. Zu seiner Zeit war Goethe Zeuge, wie die Französische Revolution schnell im Terror versank. Goethe wusste also vom Militarismus und der Bezauberung des Aufrufs zum Krieg, er selbst war lange Zeit Stürmer und Dränger! Er war sich der Macht der Natur in uns bewußt, der Verführung des Chaos, der Anziehungskraft der Revolution. Das Chaos und die Dunkelheit belagern uns immer, sie sind in uns zu Hause. Doch wie der Dichter es in *Dichtung und Wahrheit* verstand, muss man von dieser Macht Abstand halten. In vielen seiner Figuren ist der Streit zwischen dem rein individuellen Interesse und dem Allgemeinwohl zu sehen. Wenn der Egoismus überwiegt, kommt das Individuum auf Dauer um. Das Heldenhafte ist leidenschaftlich, die Leidenschaft ist maßlos und Maßlosigkeit führt in die Zerstörung. Die Helden, die sich von ihren Leidenschaften beherrschen lassen, finden in der Selbstzerstörung ihr Ende, wie im Fall von Werther. Heldenmut gibt es doch auch im Nachgeben, in der unermüdlichen Suche nach Mäßigung, in dem Aufgeben der rein persönlichen Befriedigung zu Gunsten des allgemeinen Wohlstands und des Fortschritts. Leidenschaft zehrt den Menschen auf, Maß ist konstruktiv, wie die Kunstbauten des Hauptmanns, eines Militärs, in den *Wahlverwandtschaften*, der sich seiner Leidenschaft nicht hingibt und der am Ende imstande ist, selbstverständlich mühsam und leidvoll, den Übergang von den eigenen Interessen zum Allgemein-



wohl zu schaffen. Der Heldenmut des Hauptmannes – diese Art von Heldenmut, noch besser im Schicksal Charlottes zu sehen, hat Eugenio Trias als „*pasmosa heroicidad del N6mos frente a la adversidad de la Fysis*“⁵ beschrieben – beruht infolgedessen auf dem Ablegen der Eigennützigkeit. Der Hauptmann wird, so widersprüchlich diese Bezeichnung auch klingen mag, zu einem Bürgerhelden, dessen Heldentat im geräuschlosen Aufbau der Ziviltugenden durch die Arbeit und die Berufung und nicht in der Schriillheit, der Euphorie und der Opferung liegt. Der Kampf, uns nicht dem Chaos der Natur zu ergeben, bildet die Zivilisation, die uns von den Tieren unterscheidet; das Andere ist der Mangel an Recht und Ordnung. Ich wohne in Caracas, in einer der gewalttätigsten und chaotischsten Städte der Welt, wo jedes Wochenende durchschnittlich etwa 50 Menschen getötet werden, wo Unsicherheit, Korruption sowie Willkür herrschen und abends auf der Straße sich zu bewegen Lebensgefahr bedeutet. In meiner Stadt bevorzugt man gewöhnlich, ein altes wertvolles Gebäude abzureißen statt es zu erhalten. Zerstören ist einfacher als Bewahren. Das eine ist eine Gewalttat, das andere verlangt Geduld, Bemühung und Beständigkeit.

Es lohnt sich an dieser Stelle, *Hermann und Dorothea* zu erwähnen. In diesem Werk, dessen Kapitel mit den Namen der Musen betitelt werden, stehen mit Krieg und Chaos als Hintergrund das Leben der einfachen Menschen, ihre einfachen alltäglichen Sitten, die ruhige Einbezogenheit im Freundes- und Familienkreis, die Zusammenkünfte zum Reden beim Sonnenuntergang, der gepflegte Kleingarten, das Haus, das Behagen sowie die Beharrlichkeit im Vordergrund. Diese Elemente begleiten die Handlung und fangen sie ab. Sie ermöglichen, dass die anfängliche Ablehnung des Vaters der Liebe seines Sohnes zu der Dorfbewohnerin allmählich nachlässt. Dialog ist unter zivilisierten Menschen immer möglich, und *Hermann und Dorothea* lässt sich als ein Loblied Dialog, Akzeptanz und Toleranz betrachten. Neue Affekte entstehen und die alten überleben, selbst unter schwierigen Bedingungen wie Krieg und trotz Ehrgeiz und Wahn der Menschen. Dabei entsteht das ebenso

menschliche Verlangen nach Frieden. In seiner Rede *Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters* spricht Thomas Mann im Fall von *Hermann und Dorothea* von „standhafter Humanität“, „der schönen, ruhigen Bildung“, wie Byron es nannte und dessen Ausdruck Mann hier gebraucht; diese „standhafte Humanität“ war Goethe selbst so angeboren, dass Thomas Mann von ihm behauptet,

„er kann sich selbst zum besten haben, ist, sobald die geistigen Lasten es ihm erlauben, kindlicher und väterlicher Gutmütigkeit fähig. Seine eigentliche Herzensneigung ist, den Menschen etwas zuliebe zu tun, ihnen die Welt zugute zu machen.“⁶

Um gesund an der Gesellschaft teilzunehmen, ist es unbedingt nötig, dass man seine innere Welt anreichert, dass man seelisch und geistig reich und tief wird: Es ist unmöglich, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, wenn man die Reise ins Innere vorher nicht angefangen hat. Das Leitbild des goetheschen Bildungsgedankens, aus dem wir diese große Lehre ziehen können, ist der Weg, den Wilhelm Meister durchläuft. Wilhelm Meister versteht am Ende, dass er nicht der große Künstler wird. Er lernt, dass das revolutionäre Unternehmen, das neue deutsche Theater zu schaffen, nicht in seinen Händen liegt. Er muss aufgeben und zugeben, dass seine Berufung – ein Schlüsselwort bei Goethe –, sein Schicksal anders ist. Zu diesem Ausgang stellt Cansinos Asséns im Vorwort zu seiner spanischen Übersetzung des Romans das Folgende fest: „*Goethe vota a favor del hombre feo y útil, que diría Baudelaire, contra el hombre bello y decorativo. Pone diques al mar de las ambiciones personales.*“⁷ Das, was Wilhelm Meister lernen muss, ist, dass er werden muss, was er ist – wie es Rüdiger Safranski in einem anderen Zusammenhang über das Schicksal aller Menschen ausdrückt –⁸, und dazu muss man leben. Wilhelm Meister entdeckt seine eigentliche Neigung, die nicht in den Aporien liegt; nicht alle sind geboren, um Künstler zu werden. Alle können jedoch mit ihrer Arbeit, wie bescheiden sie auch sein mag, einen Beitrag zur Gesellschaft leisten. Das Leben ist eine dauerhafte Lehre und der wahre Meister ist immer ein Lehrling. Thomas Mann fügt die Worte des Dichters

selbst hinzu, und die könnten hier nicht angemessener sein: „Man sollte nicht daran denken, fertig zu werden, wie man ja nicht reist, um anzukommen, sondern um zu reisen.“⁹

Über Goethe sagte Mann¹⁰ auch, sein Wesen zeige sich als höflich und einfach, da gebe es nichts von den Exzentrizitäten, die man dem Genius zuzuschreiben pflegt. Gottfried Benn hat einmal gesagt, indem er das Geniale in den letzten Jahrhunderten zu erklären versuchte, dass es darin einen Anteil von Anomalie, Übermaß und Paroxysmus gebe. Goethe ließe sich in diesem Sinne nicht dazu zählen, denn er sei fast wie ein Gott und deshalb eine Ausnahme.¹¹ Dieser göttliche Mensch, der sich mit Vorliebe von allen Formen der Exzentrizität abwandte, wurde allerdings vom Risiko des Übermaßes gehetzt. Viele verschiedene Themen, zahlreiche schöpferische Projekte, das Interesse an mehreren zugleich wissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen hätten diesen Renaissance-Geist dorthin führen können: Die Umsetzung eines riesigen Willens, bei Goethe die Handlung, hätte sich einfach in ein fantastisches und undurchführbares Unternehmen, in das bloß Träumerische, aufgelöst. Jenes Risiko bestand, davon gibt uns sein Leben genügend Kunde, dessen war sich der Dichter selber bewusst. Das grandiose Werk kam jedoch zustande; ein Jahr vor seinem Tode konnte er sogar den zweiten Teil des *Faust* beenden. Als der Tod ihn auf seine Seite rief, war der Mensch und mit ihm auch das Werk komplett! Und dass dieses aus Leidenschaft, Gefühl und Bemühung entstandene Werk auf uns „natürlich“ und harmonisch, irgendwie „einfach“ trotz aller Andeutungen und mysteriösen Botschaften wirkt, ist ein weiterer Beweis des Umfangs seiner Leistung, der Leistung eines allzumenschlichen Menschen. Dadurch wird sie auch göttlich, weil sie mit schierer Menschlichkeit in diesem Werk geschafft hat, was Götter schaffen: gemäßigte ewige Schönheit.

Zu der Lehre gehört also die Anerkennung unserer eigenen Natur, die Erkenntnis, dass wir Naturkinder sind, wie Goethe es verstand. Im schönen Gedicht „Selige



Sehnsucht“ des *West-östlichen Divans* singt der Dichter dem Schmetterling, jenem, der „nach Flammentod sich sehnet“,¹² und doch des Gesangs des Dichters würdig ist. Und in ihm ist alles Sterben und Werden, und das Werden ist gewiss leidvoll, aber notwendig und nur am Ende tritt der Schmetterling schön und freudestrahlend empor. Mit dieser Metapher weist der Dichter darauf hin, dass wir alle früher oder später in das Dämmerlicht sinken, zum Urchaos zurückkehren. Doch wie der Schmetterling müssen wir nach dem Licht und während des Lebens nach dem Erhabenen streben, innerlich und äußerlich, in der Privatsphäre und in der Gesellschaft. Faust, der mit Mephisto handelt, wird trotzdem am Ende von den Engeln gerettet, denn „wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.“¹³ Nicht das Ziel, sondern der anhaltende Versuch es zu erreichen, ist das Wichtigste. Man hat ein anmaßendes Motto an meiner Universität, sie sei „das Haus, das den Schatten besiegt.“ Noch ein Beispiel der venezolanischen Hochmütigkeit und Maßlosigkeit? Goethe ist eher bescheide-

ner und die besonnene Lektüre seiner Werke mag vielleicht helfen, zumindest in meinem kleinen akademischen Bereich, dass wir auch ein wenig bescheiden werden. Das Motto ist anmaßend, weil der Schatten nie besiegt werden kann, er lebt in uns genauso wie das Licht. In seiner unerbittlichen Sehnsucht nach dem Licht wird der Schmetterling sich in den Flammen aufzehren. Es bedarf also eines gewissen Abstands, (Abstand halten und sich nach dem Licht sehnen), eines Mittelpunkts und Mäßigung. Diese aber ist – genauso wie das gesellschaftliche Leben – immer bedroht: entweder von der Dunkelheit oder von einem übermäßigen Licht, auch einer anderen Gestalt der Barbarei. Vielleicht lässt sich das berühmte und legendäre „Mehr Licht!“ von Goethes letzter Stunde als eine Botschaft an die noch Lebenden, an die Hinterbliebenen, verstehen: Es ist weder das blendende Licht noch die verwirrende Finsternis, sondern das schwache doch belastbare und unermüdliche Licht des Bewusstseins und der Reflexion, der inneren Welt, eben das Licht der ständigen

Ausübung der bürgerlichen Tugenden, des Zusammenlebens und der Tradition. Dieser kurze Versuch möchte meine Überzeugung zum Ausdruck bringen, dass Dichtung uns helfen kann, *vollständigere* Menschen zu werden, dass in der Dichtung immer ein didaktischer Bestandteil überlebt, der uns davon erzählt, was wir als Einzelpersonen sind, von unserer Seligkeit, doch auch von unserer Beziehung zu den anderen. Ich glaube eben doch, dass eine echte Literaturleserin oder ein echter Literaturleser auch ein toleranter Mensch ist, und Toleranz ist für das Leben in der Gemeinschaft unabdingbar.

Jene Toleranz vermisst man in meinem Land heute, wo wir tief in der Schimäre der Revolution stecken. Ich glaube, dass die Abgeklärtheit des Werkes von Goethe, seine Prosa, seine Verse, und auch seine Figuren, sogar die unglücklichen, uns über den ständigen Kampf auf unserer Reise durch das Leben informieren, über unsere Schicksalsschläge, unser Scheitern und über unsere Siege.

Anmerkungen

- 1 Für diesen Vortrag wurde die spanische Fassung benutzt. Werner Jaeger (1994): *Paideia*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. S. 49.
- 2 Jorge Luis Borges (1974): „Sobre los clásicos“. In: *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores. S. 773: „Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad“.
- 3 Goethe, Johann Wolfgang von: *Nachlass: Über Literatur und Leben*. In: *Gesammelte Werke in acht Bänden*. Bd. 8. Hg. von Bent von Heiseler. München: Winkler Verlag. S. 453.
- 4 Goethe: *Dichtung und Wahrheit*; wie Anm. 3. Bd. 6. S. 130.
- 5 „Atemberaubender Heldenmut des Nomos der Widrigkeit der Physis gegenüber“ (eigene Übersetzung). Trias, Eugenio (1997): „Goethe: La deuda y la vocación.“ In: *El artista y la ciudad*. Barcelona: Anagrama. S. 127.
- 6 Mann, Thomas (1977): „Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters“. In: *Thomas Mann Essays*. Bd. 1. Hg. von Michael Mann. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. S. 220.
- 7 „Goethe entscheidet sich für den hässlichen und nützlichen Menschen – wie Baudelaire es ausdrücken würde –, statt für den schönen und dekorativen. Er setzt dem Meer vom persönlichen Ehrgeiz einen Damm.“ (eigene Übersetzung). Goethe, Johann Wolfgang von (1944): *Obras literarias*. Tomo primero. Traducción, recopilación, biografía, prólogos y notas de R. Cansinos Asséns. Bd. 1. Madrid: Aguilar Verlag. S. 1331.
- 8 Safranski, Rüdiger (1997): *Das Böse oder das Drama der Freiheit*. München Wien: Hanser Verlag. S. 35: „Gottes schöpferischer Wille hatte das Nichts besiegt. Aber dem menschlichen Willen kann das nicht gelingen. Er kann vom Nichts verschlungen werden, wenn er stirbt, aber auch, wenn er sein Wesen verfehlt und seine Möglichkeiten unterbietet. Das macht die prekäre Situation des Menschen aus. Die Natur ist auf ihre Weise vollkommen, sie ist, was sie ist. Der Mensch muss erst noch werden, was er ist.“
- 9 Mann: „Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters“, wie Anm. 4, S. 223.
- 10 Mann: „Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters“, wie Anm. 4, S. 220.
- 11 Benn, Gottfried (1972): *Doble vida y otros escritos autobiográficos*. Barcelona: Barral Editores. S. 47.
- 12 Goethe, Johann Wolfgang von (1982): *Gedichte II. Gedankenlyrik. Westöstlicher Divan*. Hg. von Ernst Merian-Genast. Basel. S. 289.
- 13 Goethe, Johann Wolfgang von (1997): *Faust I Faust II. Werkausgabe in zehn Bänden*. B. 3. Köln: Koenemann. S. 424.

Literaturverzeichnis

- Benn, Gottfried (1972): *Doble vida y otros escritos autobiográficos*. Barcelona: Barral Editores.
 Borges, Jorge Luis (1974): *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
 Goethe, Johann Wolfgang von (1997): *Faust I Faust II. Werkausgabe in zehn Bänden*. Bd. 3. Köln: Koenemann.
 Goethe, Johann Wolfgang von (1982): *Gedichte II. Gedankenlyrik. Westöstlicher Divan*. Hrg. Ernst Merian-Genast. Basel.
 Goethe, Johann Wolfgang von (1944): *Obras literarias*. Tomo primero. Traducción, recopilación, biografía, prólogos y notas de R. Cansinos Asséns. Bd. 1. Madrid: Aguilar.
 Goethe, Johann Wolfgang von (1968): *Gesammelte Werke in acht Bänden*. Hrg. Bent von Heiseler. München: Winkler Verlag
 Jaeger, Werner (1994): *Paideia*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
 Mann, Thomas (1997): *Thomas Mann Essays*. Bd. 1. Hrg. Michael Mann. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
 Safranski, Rüdiger (1997): *Das Böse oder das Drama der Freiheit*. München Wien: Hanser Verlag.
 Trias, Eugenio (1997): *El artista y la ciudad*. Barcelona: Anagrama.



DIE UMSETZUNG UND ADAPTIERUNG DER NEUEN BEURTEILUNGS- UND BEWERTUNGSMODELLE IM HOCHSCHUL- KONTEXT IM AUSLAND

Der Fall Deutschabteilung der *Universidad Central de Venezuela*

Autorin: Grauben Navas de Pereira

Grauben Navas, Jahrgang 1981, ist seit 2004 Dozentin an der Deutschabteilung der Universidad Central de Venezuela. Ihre Forschungsgebiete sind Vergleichende Literaturwissenschaft und Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Seit 2005 ist Grauben Navas Vorstandsmitglied des venezolanischen Deutschlehrerverbandes AVenPA, seit 2009 dessen Präsidentin. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in der Sektion I-4 Testen und Prüfen vorgetragen.

In diesem Beitrag setze ich mich mit dem Einarbeitungsprozess ausländischer Lehrkräfte in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) auseinander. Die Leitfrage meiner Überlegungen lautet: Welchen Einfluss hat der GER außerhalb Europas auf Tests?

Es ist eine schwierige Aufgabe, eine Antwort auf diese Frage zu finden, denn – obwohl für den europäischen Kontext gedacht – wirkt sich der GER bei uns im Ausland, zwar langsamer, aber genau so stark aus wie in Europa. Außerdem bestehen bei uns in der Ferne jede Menge Faktoren, die unsere Arbeit mit dem GER erschweren: der Mangel an finanziellen Mitteln und Personal, der Aufbau der verschiedenen (Sprach)Studiengänge, der Stellenwert des Sprachunterrichts im nationalen Bildungssystem u.v.a. Vorliegende Arbeit ist Teil eines Forschungsprojekts und erhebt keineswegs Anspruch darauf, (in jeder Beziehung) allumfassend zu sein. Sie stellt vielmehr eine erste Annäherung an das Thema dar und möchte lediglich anhand von etwas Konkretem, nämlich der Analyse von Tests zum schriftlichen Ausdruck, Aussagen über das Umgehen mit dem GER außerhalb Europas, genauer gesagt in der Deutschabteilung der *Universidad Central de Venezuela*, machen. Mit der Leitfrage: „Entsprechen unsere Tests dem GER?“ nähern wir uns einem Thema, das unsere Arbeit täglich beeinflusst, dem aber leider noch nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Da es sich um ein *work in progress* handelt, kann ich weder über definitive Ergebnisse berichten noch eine Art Standortbestimmung des Umgehens mit dem Referenzrahmen in Venezuela präsentieren. Deswegen berichte ich im Folgenden vor allem über mein Forschungsvorhaben und über seine Relevanz in unserem Kontext. Der Beitrag gliedert sich in vier Abschnitte: Zuerst begründe ich das Forschungsprojekt, dabei erkläre ich, warum es so wichtig ist, sich mit dieser Problematik im Ausland und aus einer Auslandsperspektive zu beschäftigen. Anschließend präsentiere ich mein Projekt und ich stelle den Kontext des Projekts vor. Weiterhin berichte ich anhand von zwei Beispielen von den ersten Ergebnissen des Projekts, um zuletzt in den Schlussbemerkungen hervorzuheben, was ich zu finden hoffe und welche Wünsche ich im Hinblick auf ihre Auswirkung hege.

I. Begründung

Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass sich mit der Veröffentlichung des GER die Fremdsprachenlandschaft tiefgreifend verändert hat. Lehrbücher, Unterrichtsmethoden und nicht zuletzt Tests spiegeln diese Tendenzen strukturell und inhaltlich wider. Nun stellt sich aber die Frage: Wie ist denn die Situation außerhalb Europas? Wie ist man mit diesem Prozess außerhalb Europas umgegangen? Wenn man die eigenen aktuellen Verhältnisse mit der modernen und sich rasch entwickelnden kompetenzorientierten Testlandschaft in Europa vergleicht, wirkt es zugleich einschüchternd und motivierend. Motivierend, weil man erfährt, wie viel man erreichen kann, wenn man diese theoretischen Modelle umsetzt. Einschüchternd zugleich, weil es von den Ressourcen, der Zeit, dem Personal und der Finanzierung her, eine titanische Aufgabe scheint, die eigene Unterrichtspraxis und vor allem die Testpraxis an den GER anzupassen. Im konkreten Fall von Venezuela war unsere Begegnung mit dem GER an der Deutschabteilung der *Universidad Central de Venezuela* (UCV) wie eine gewaltige Welle: Die Unterrichts- und somit Testinhalte änderten sich stark: Lehrwerke, Kursangebote und Prüfungen wurden überarbeitet und dem GER angeglichen. Für uns, in unserem kleinen Institut, bedeutete das, dass die Dokumente, an denen wir uns orientierten, eine andere Sprache benutzten und wir mussten diese Sprache lernen.

Um unsere Praxis mit den neuen Tendenzen in Einklang zu bringen, retouschierte die Abteilung vor allem auf der Basis von Zeitkriterien und eher intuitiv die (Lehr)Programme, bearbeitete Kann-Beschreibungen nach unserem Jahres-system und benutzte neue Lehrwerke. Im Bereich des Testens bewerteten wir aber immer noch nach dem Fehlerquotient, unsere Bewertungsinstrumente blieben also im Grunde gleich. Man darf dabei nicht vergessen, dass wir von einem noch jungen Prozess sprechen. Der GER und die damit verbundenen Veröffentlichungen sind noch relativ neu. Als die Abteilung sich erstmals damit beschäftigte, gab es noch wenige Instrumente, die uns bei dieser Aufgabe unterstützen konnten. Die erste Fassung des Handbuchs für die Zuordnung von Prüfungen zum GER stammt aus dem Jahre 2003, die



definitive Version wurde sogar erst Anfang 2009 veröffentlicht. Der GER wurde also teilweise umgesetzt, es ist jedoch bisher bei uns nicht ausführlich untersucht worden, inwiefern diese Änderungen tatsächlich den GER-Stufen und Richtlinien entsprechen (oder sogar widersprechen!)

I. Kontext

Das Institut für moderne Sprachen der geisteswissenschaftlichen Fakultät der UCV bietet fünf Fremdsprachen zur Auswahl an (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch), von denen jeweils zwei gleichzeitig im Rahmen eines fünfjährigen Studiums gelernt werden. Ab dem dritten Jahr wählt man eine Fachrichtung aus, welche zu drei verschiedenen Diplomen führt: Lizenziat in Übersetzung, in Dolmetschen und in modernen Sprachen.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Wochenstunden/ Jahr und Lernzielen an der Deutschabteilung der UCV

Jahr	Sprachunterricht	Lernziele
1	Deutsch I 12 Wochenstunden	Spracherwerb
2	Deutsch II 12 Wochenstunden	
3	Deutsch III 8 Wochenstunden	Erweiterung des Spracherwerbs
4	Deutsch IV 4 Wochenstunden	Vertiefung des Spracherwerbs
5	Deutsch V 2 Wochenstunden	

Dieses Studium ist so aufgebaut, dass die ersten zwei Jahre den sozusagen klassischen Sprachkurs ausmachen, der idealerweise zum Niveau B1 führen soll. Im dritten Jahr erfolgt die Einführung in die gewählte Fachrichtung. Diese erfolgt auf Spanisch, es gibt aber in jeder Fachrichtung Fächer, die auf Deutsch unterrichtet werden (Morphologie, Syntax, Kultur, Phonetik). Ab dem vierten Jahr verringern sich die Stunden, die sich der Förderung der Sprache widmen, allerdings gibt es fachgebundene und fachorientierte Fächer wie das Übersetzen bzw. Dolmetschen ins Deutsche und ins Spanische. In der offiziellen Kursbeschreibung steht, dass auf dieser Stufe weder Grammatik noch Sprachunterricht notwendig sind, deswegen nimmt die Stundenanzahl ab. Erfahrungsgemäß ist es aber ein wohlbekanntes Phänomen, dass gerade im Fortgeschrittenunterricht mehr Unterricht nötig ist, um die nächste Niveaustufe zu erreichen. Das Argument, je höher man komme desto weniger Sprachstunden seien nötig, widerspricht also in jeder Hinsicht dem modernen Modell von Fremdsprachenunterricht (FSU). Dabei handelt es sich um ein strukturelles, tief in den universitären Prinzipien unseres Landes verankertes Verständnis des Fremdsprachenlernens. Es betrifft gleichermaßen alle am Institut gelehrt Sprachen.

Ebenso dürfen laut der nationalen Vorschriften keine Vorkenntnisse als Voraussetzung für die Zulassung zu einem universitären Sprachstudium verlangt werden. Wir müssen also Anfängern die Sprache beibringen und sie außerdem zu Übersetzern bzw. Dolmetschern ausbilden. Dazu kommt die Tatsache, dass die Studenten nicht nur eine, sondern zwei Fremdsprachen gleichzeitig erlernen müssen.

Unsere Tests sind schwer zu definieren: Sie sind zugleich Lernfortschrittstests und Schnittstellentests, denn durch die Noten wird entschieden, ob die Studierenden weiterkommen oder nicht. Sie sind auch informelle Tests, da sie von keiner Firma, keinem Forschungsinstitut oder externen Team entwickelt, durchgeführt oder bewertet werden. Alle Prüfungen werden von unseren Dozenten selbst entwickelt. Schwierig zu definieren sind außerdem die Evaluationskriterien: Es gibt zwar von außen festgelegte Kriterien wie die Kann-Beschreibungen, dennoch richtet sich die Korrektur – vor allem die der schriftlichen Texte – nach quantitativen Methoden wie dem Fehlerquotient, wobei die Gewichtung von grammatischer Korrektheit zum Inhalt von unserem Institut vorgegeben ist. Überall finden sich Mischformen. Wir bieten ein berufsorientiertes Studium an, wir bilden Dolmetscher und Übersetzer aus, dafür brauchen wir ein hochschulspezifisches und hochschuladäquates Bewertungssystem, das eine effektive, objektive und fiable Bewertung ermöglicht.

Die Hauptfrage lautet also: Wie können alle diese Elemente in dem beschriebenen Kontext in Einklang gebracht werden? Wie können die Handlungskompetenzen und Sprachkenntnisse in Bezug auf die Fachrichtung an der Uni fiable beurteilt werden? All die oben erwähnten Elemente sprechen für die baldige Durchführung einer Pensumsänderung, Aktualisierung von Lehrprogrammen oder mindestens der Zusammenstellung ausführlicher Gruppenprofile und der dazu passenden Lernziele. In unserem Kontext bedeutet dieses Vorhaben lange bürokratische Wege und benötigt außerdem engagierte Team-Arbeit, viel Zeit und finanzielle Mittel. Da wir gegenwärtig und dringend ein aussagekräftiges Bild über den Sprachstand unserer Studierenden zu ermitteln haben und wir uns vor allem den neuen internationalen Anforderungen stellen möchten, will ich anhand von etwas Konkretem wie der Analyse unserer Tests zum schriftlichen Ausdruck feststellen, ob oder inwiefern unsere Tests dem GER entsprechen. An dem GER kommt man nicht mehr vorbei, auch nicht im Ausland, deswegen ist es sinnvoll, eine Art Diagnose über unsere Testpraxis zu machen, damit langfristig ein neues, am GER orientiertes Beurteilungssystem entwickelt und umgesetzt werden kann.

Das vorliegende Forschungsprojekt befindet sich im Bereich der Spezifikationen, ich fokussiere den Validitätsbegriff, sowohl die interne als auch die externe inhaltliche Zuverlässigkeit. Dieser Zugang ist aus praktischen Gründen angemessen und vor allem praktikabel, da die theoretischen Grundlagen und Instrumente der Datenerhebung schon vorhanden sind und sie nur an die eigene Situation angepasst werden müssen.



Heikel und tendenziell problematisch ist der instabile Validitätsbegriff. Im „Handbuch für die Zuordnung von Prüfungen zum GER“ (2009) wird bestimmt, dass eine Prüfung valide sein muss, um den Vergleich beginnen zu können. Wenn Lernsituation, Lerner und Lernziele eher abweichend sind und die Anlehnung an den GER trotzdem nötig ist, was ist dann zu tun?

Im Projekt sind drei große Phasen vorgesehen: erstens eine Phase der Datensammlung. Eine zweite Phase, in der das Design der Instrumente für die Datenerhebung im Mittelpunkt steht. Dazu lehne ich mich an die letzte Fassung des Handbuchs für die Zuordnung von Prüfungen zum GER (2009) an und orientiere mich hauptsächlich an den in der aktuellen Literatur vorgeschlagenen Kriterien, nämlich auf die Skalen des GER, auf die Grammatik- und Wortschatzskalen von „Profile Deutsch“ sowie auf deren Textsortenklassifikationen und an die von ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) entwickelten *Grids*. Da ich über ein *work in progress* berichte, möchte ich ganz generell anhand zweier Beispiele zeigen, was für erste Ergebnisse ich gefunden habe.

II. Erste Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags hebe ich aus Platzgründen nur die auffälligsten Elemente hervor. Von der Textsorte aus werden die im Test verlangten Grammatik- und Wortschatzniveaus analysiert. Im Folgenden werden zwei Tests zum schriftlichen Ausdruck untersucht, die von zwei verschiedenen Lehrern vorbereitet, aber in parallelen Kursen, die mit dem gleichen Lehrwerk gearbeitet hatten, abgenommen wurden. Die Zielgruppe bestand aus Jugendlichen zwischen 18 und 25 Jahren, die ca. 410 Unterrichtsstunden hinter sich hatten. Die vorliegenden Prüfungen wurden Ende des ersten Trimesters abgelegt, das erwartete Niveau nach dem GER war A2+. Zur Orientierung möchte ich erwähnen, dass man mit dieser Stundenzahl Prüfungen wie „Start Deutsch 2“ (ab 200 Stunden) und „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (400- 600) Stunden ablegt.

Tabelle 2: Gegenüberstellung von Unterrichtsvolumen und gewünschtem Niveau im zweiten Jahr an der Deutschabteilung der UCV.

Deutsch II	Unterrichtsvolumen in Stunden	gewünschtes Niveau
Erstes Trimester	410	A2+
Zweites Trimester	540	B1-
Drittes Trimester	640	B1/B1+

Die Tests enthalten drei Teile: Leseverstehen, Grammatik und schriftlichen Ausdruck. Alle Prüfungsteile sind in insgesamt 90 Minuten zu bearbeiten, die einzelnen Teile des Tests sind dabei gleich gewichtet, mit Ausnahme des schriftlichen Ausdrucks. In der Aufgabenstellung wird konkret die Gewichtung erwähnt, nicht aber, wie viele Wörter erwartet werden. Man verlangt die Angabe der Wörterzahl, damit der Fehlerquotient errechnet werden kann. Inhaltlich kann der Test als halbgesteuert bezeichnet werden, denn das Thema wird vorgegeben, aber es werden keine spezifischen Details festgelegt.

GRUPPE A

Abbildung 1: Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck, Deutsch II, Gruppe A.

Schreiben Sie einem Freund eine Karte von einer Reise, die Sie gerade machen.

Schreiben Sie:

- Wo Sie gerade sind
- Warum Sie dort sind
- Was Sie machen
- Wie es Ihnen dort gefällt
- Wie lange Sie bleiben

Zählen Sie bitte, die von Ihnen geschriebenen Wörter!

Bewertung: Inhalt: 5 Punkte
Sprache: 20 Punkte

15 Punkte

Bei der Gruppe A sind Themen und Textsorte der Aufgabe bekannt. Die verlangte Textsorte ist eine Ansichtskarte/ Brief, welcher in „Profile Deutsch“ wie folgt definiert wird: „Brief (persönlich): *Abgesehen von den konventionalisierten Anrede- und Grußformeln gibt es keine allgemeingültigen sprachlichen Merkmale für private Briefe, da sie sehr individuell ausfallen. Das sprachliche Register richtet sich nach der Vertrautheit der Partner und dem Anlass des Briefes*“. Eine so offene Beschreibung lässt Raum für viele mögliche Realisierungen. Wenn wir aber versuchen, den Inhalt der Aufgabe mit der Textsorte zu kombinieren, finden wir im Bereich Textsorten (produktiv) ebenfalls in „Profile Deutsch“, dass man auf Niveau A1 *„einem Freund eine kurze Email darüber schreiben kann, was man gerade macht“*. Auf Niveau A2 finden wir: *„kann einem Kollegen eine einfache Email mit persönlichen Neuigkeiten schicken“*. Wenn wir beide Kannbeschreibungen paraphrasieren und unserer Aufgabe anpassen, könnten wir sagen, dass man bei uns auf Niveau A2 einem Freund einen kurzen Brief über eine Reise schreiben kann, die man gerade macht. Da die Sprache nach der obigen Definition sich nach dem Anlass des Briefes richtet, können wir in Anbetracht des Anlasses feststellen, dass die in dieser Aufgabe verlangte Grammatik sowie der Wortschatz dem Niveau A2 entsprechen (oft Präsens, Hauptsätze, selten komplexe Satzkonstruktionen). Im Bereich des Wortschatzes wären Vokabeln zu finden, die sich für die einfache Reisebeschreibung eignen. Eine einfache Aufgabenstellung kann auch als Impuls zu einem anspruchsvollen Text dienen. Wenn wir aber alle Elemente zusammenhängend betrachten, können wir feststellen, dass die Aufgabe



der Gruppe A eher unter dem erwarteten Niveau A2+ zu situieren ist.

GRUPPE B

Abbildung 1. Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck, Deutsch II, Gruppe B

C. Schreiben 25,5/41

I. Erzähle kurz:

1.- Beantworte die folgenden Fragen in Form von einem zusammenhängenden Text:

a. Welches Märchen fandst du am interessantesten, von denen, die deine Mitsstudenten vorgetragen haben?
 b. Worum ging es im Märchen?
 c. Was fandst du denn daran so interessant?
 d. Hatte dieses Märchen mit dem, das du vorgetragen hast, etwas Gemeinsames?

(Achtung: das selbst vorgetragene Märchen darf nicht ausgewählt werden!).

Inhalt: 5 7,5/15
 Sprache: 10

II. Schreibe eine kurze Nachricht zu einer, der folgenden Schlagzeilen (Verwende hierzu hauptsächlich das Präteritum!):

a. Ronaldo heiratet alte Millionärin in Dubai.
 b. Krankenschwester findet eine Leiche von 1910 im Keller eines Krankenhauses.
 c. In einem kleinen süddeutschen Dorf sind alle Einwohner für eine kurze Zeit blind geworden.
 d. Österreichische Ärzte haben die Wunderpille entdeckt, die uns länger jung halten soll.

Inhalt: 6 18/26
 Sprache: 20

Der Gruppe B wurden zwei Aufgaben gestellt. Die erste bezieht sich auf im Laufe des Trimesters gehaltene Vorträge. Im Falle der zweiten Aufgabe ist die Textsorte bekannt, aber die Themen sind neu.

Beschäftigen wir uns zuerst mit der ersten Aufgabe. Die Studenten haben die Märchen der Gebrüder Grimm gelesen, ihnen wurden dazu vier Leitfragen gestellt, welche sie in Form eines zusammenhängenden Textes beantworten mussten. Es wird allerdings nicht erwähnt, was für eine Art von Text verlangt wird. Trotzdem kann man behaupten, dass die Aufgabe eher gesteuert ist, denn es wird vom Anfang an vorgegeben, welche Struktur, welchen Inhalt und Aufbau der Text aufweisen soll. Wenn man die Fragen liest, kann man erkennen, dass eine Art Kommentar erwartet wird, denn es wird eine kurze Zusammenfassung des Textes verlangt, danach soll das Märchen kommentiert und mit einem anderen verglichen werden. Wenn man in „Profile Deutsch“ die Textsorte „Zusammenfassung“ oder „Kommentar“ sucht, findet man sie im produktiven Bereich erst ab Niveau B2:

„Zusammenfassung: Kann von Artikel oder Beiträgen zu Themen von allgemeinen Interessen eine Zusammenfassung schreiben“; „Kommentar: Kann in einem Kommentar eigene Standpunkte darstellen, dabei die Hauptpunkte hervorheben und seine/ihre Ansichten ausführlich unterstützen“. Wenn wir eine ähnliche Definition suchen, finden wir im produktiven Bereich auf Niveau B1: „Kann unkomplizierte Texte selbständig zusammenfassen“. Es bleibt dennoch zu fragen, wie „unkompliziert“ zu verstehen ist, bzw. im konkreten Fall

unserer Testaufgabe, auf welches Niveau sie abzielt und warum die Aufgabe noch zusätzlich durch Anweisungen erschwert wird, nämlich nicht ausführlich über die eigene vorgetragene Geschichte schreiben usw.

Ausgehend von der Annahme, dass die analysierte Testaufgabe zwischen den Niveaus B1 und B2 schwebt, können wir jetzt die verlangten Grammatik- und Wortschatz- Niveaus analysieren: In „Profile Deutsch“ finden wir bei der Beschreibung dieser Textsorten, dass man oft mit Präsens arbeitet, dass es selten Redewiedergabe gibt. Passiv und Passiversatzformen kommen auch oft vor. Im Bereich des Wortschatzes werden allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz erwähnt. Diese Charakteristika entsprechen Niveau B1 oder noch höher. Im Falle der zweiten Aufgabe finden wir praktisch das gleiche Problem: Die Textsorte „kurze Nachricht“ und die dazu gehörigen grammatischen Strukturen sowie Vokabeln schweben zwischen den Niveaus A1 und B2. In diesem Fall aber ist dies noch gravierender als bei Aufgabe 1, denn die vorgeschlagenen Themen sind nicht bekannt und eher kompliziert, was wiederum die Qualität des Produkts beeinträchtigt. Beide Aufgaben der Gruppe B sind höher einzu-stufen als das erweiterte Niveau A2+.

Wenn wir beide Gruppen gegenüberstellen, stellt sich zweifellos die Frage: Was wird überhaupt geprüft? Wenn die Aufgabe der ersten Gruppe „leichter“ als das erwartete Niveau war, kommen dadurch bessere Resultate zu Stande? Wie kann man also feststellen, was für einen Fortschritt die Studenten erreicht haben, wenn sie eine unpassende Aufgabe zu lösen haben? Im Falle der zweiten Gruppe hingegen fragt man sich, warum wird eine schwierigere Aufgabe gestellt? Worauf zielt der Prüfer ab? Eine passende Aufgabenstellung bewirkt eine dem Niveau angepasste Antwort in Bezug auf Spektrum und Angemessenheit des Wortschatzes. Wenn eine schwierige Aufgabe gestellt wird, ist aber eine unangemessene Wortwahl zu erwarten. Es gibt außerdem wichtige Unterschiede zwischen beiden Gruppen in Bezug auf Themen und Textsorte. Die Bewertung richtet sich nach allgemeinen Vorgaben (Inhalt und grammatische Korrektheit, die durch Fehlerquotient geprüft wird), dennoch ist eine unterschiedliche Gewichtung zu identifizieren. In Bezug auf das erste Jahr stellt man sich auch die Frage: Was für eine Progression gibt es? Ist sie gleich bleibend in der ersten Gruppe aber steil steigend im Falle der zweiten? Die verlangten Wortschatz- und Grammatikelemente sind eher uneinheitlich. Es bleibt noch die Frage: Welche ist unsere Bezugsgröße? Im Zeitalter des Referenzrahmens und vor allem im Vergleich zu den Berichten, Ergebnissen und State-of-the-Art-Beiträgen, die im Rahmen der Internationalen Deutschlehrer-Tagung (IDT) vorgestellt wurden, glaubt man kaum, dass die Aufgaben beider Gruppen im gleichen Institut, auf dem gleichen Niveau, mit dem gleichen Lehrwerk so unterschiedlich ausfallen. Dennoch stellen diese Ergebnisse für mich keine Entmutigung, sondern eine Chance dar, dass sich die Deutschabteilung intensiv und systematisch mit diesen Themen beschäftigt.



III. Schlussbemerkungen

Figueras (2007) fragte sich, wie man mit dem Referenzrahmen umgeht. Bedeutet er laut seinem Namen eine Referenz oder bewirkt er eigentlich eine Art Reverenz, bei der man versucht, ihn umzusetzen, manchmal ohne Voranalyse. Ich habe mich auch gefragt, ob der Referenzrahmen direkt umzusetzen oder eher zu adaptieren sei. Besteht oder ermöglicht er dabei eine Verbindung oder internationale Transparenz? Wird er zum Knoten oder erschwert er die Bewertung? Zuletzt stellt sich die schon klassische Frage: „Ist mein B1 = Dein B1?“. Diese Frage müssten wir negativ beantworten. Wenn wir ausgehend von Figueras Gedanken über den venezolanischen Kontext reflektieren, können wir anfänglich sagen, dass der Referenzrahmen für uns ein wertvolles Werkzeug ist, das uns bei der Transparenz und Modernisierung unserer Testpraxis unterstützen könnte. Bis jetzt ist es aber so gewesen, dass der GER bei uns eine Art Reverenz bewirkt hat, welche die Adaptierung auf unsere Verhältnisse erschwert hat, und dadurch

ist er eher ein Knoten als eine Verbindung geworden. Eher als uns dem Referenzrahmen anzupassen, sollten wir unsere Arbeit mit dem GER in Verbindung bringen. Wichtig dabei ist zu definieren, wie viele Stunden/ Kurse nötig sind, um die nächste Niveaustufe zu erreichen sowie zu untersuchen bzw. zu bestimmen, wie sich unsere Kurse zu den Stufen des GER verhalten.

Der GER und die damit verbundenen Veröffentlichungen leisten Vieles für die Standardisierung der Leistungsmessung, auch außerhalb Europas. Die Instrumente für die systematische Arbeit mit dem GER sind jedoch noch neu und wie schon am Anfang erwähnt, entwickeln sich in der Ferne die Prozesse langsamer als am Schauplatz der Ereignisse, in diesem Fall Europa. Der GER gibt uns den Anstoß zur Änderung. Dies wird uns ermöglichen, die Änderungen des Referenzrahmens nicht mehr wie der Vogel Strauß mit dem Kopf in der Erde versteckt zu bewältigen, sondern uns eher systematisch und professionell mit ihm auseinanderzusetzen.

Literaturverzeichnis

Council of Europe (Ed., 2009): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Manual, Januar 2009.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen/ Wartenschlag, Lukas (2005): Profile Deutsch A1-C2 (Version 2.0). Berlin u.a.: Langenscheidt.



DIE ANWENDUNG NEUER TECHNOLOGIE IN DER FORTBILDUNG VON DAF-LEHRERN: REFLEXIONEN UND EINE SELBSTERFAHRUNG

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld¹, Ms. Ana Maria de Senzi Moraes Pinto², Dr. Ucy Soto³ Unesp-Araraquara, Brasilien

Cibele Rozenfeld ist Doktorandin an der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara) im Bereich Anwendung neuer Medien im Fremdsprachenunterricht und Dozentin im Bereich Fremdsprachendidaktik.

Ana Maria Moraes ist Dozentin an der Germanistikabteilung der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara).

Ucy Soto ist Dozentin an der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara) im Bereich Fremdsprachenunterricht mit der Anwendung neuer Medien. Vorliegender Beitrag wurde auf der XIV. IDT in Jena in der Sektion E2 Digitale Anwendungen als multi- und telemediale Lernräume vorgetragen

Einführung

Die durch neue Informations – und Kommunikationstechnologien angebotenen Möglichkeiten – ein Markstein der heutigen Informationsgesellschaft - und die sich aus ihrer Anwendung ergebenden Veränderungen werden heute in vielen Forschungen angesprochen. Die Benutzung des Internets erweitert die Interaktionsmöglichkeiten, schafft neue soziodiskursive Räume und diskursive Stile, sprengt zeitliche und räumliche Barrieren, erlaubt einfachen Zugang zu neuem Wissen und neuer Information, und verursacht damit weltbewegende soziale Transformationen. Aus diesem Grund charakterisieren Autoren dieses Phänomen als eine zweite Sintflut (LEVY, 1999) oder einen digitalen Tsunami (ARAÚJO, 2007), weil es Institutionen herausfordert, archaische Strukturen verändert und dem beruflichen, persönlichen und dem Alltagsleben wahrhafte Herausforderungen stellt. In Anbetracht dieser Tatsachen wird klar, wie wichtig Programme zur kontinuierlichen Lehrerfortbildung sind, was in Studien im Bereich der Erziehung und dem Sprachunterricht hervorgehoben wird.

Obwohl die Tatsachen auf eine augenscheinlich einfache Logik hindeuten, ist die Realität vieler brasilianischer Lehrer in Hinblick auf ständige Weiterbildung eine andere: es handelt sich um Akademiker die durch Aktivitäten überfordert sind, wenig Zeit zur Verfügung haben, in verschiedenen Schulen unterrichten müssen, um für sich ausreichende finanzielle Bedingungen zu schaffen, die viele arbeitsgebundene Verpflichtungen haben, die sich außerhalb des Schulhauses ab-

spielen, die Stapel von Übungen und Prüfungen korrigieren und Stunden vorbereiten müssen und die nur ein Minimum an Zeit und Geld zur eigenen Weiterbildung aufbringen können. Gewöhnlich spürt der Lehrer selbst die Notwendigkeit einer professionellen Vervollkommnung, sowohl im Bereich des linguistischen als auch im Bereich des methodologischen Wissens, aber er kann die Probleme des Zeitmangels und der Distanzen nicht überwinden. Nach vielen Jahren Arbeit im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, in verschiedenen Institutionen, ist festzustellen, dass diese Realität auch auf ausgebildete Deutschlehrer zutrifft. Viele würden sich gern in Bezug auf Deutsch linguistisch und kulturell weiterbilden lassen und Erfahrungen mit anderen Lehrern austauschen, aber durch Zeitmangel und auch wegen der großen Entfernungen scheitern sie oft bei der Durchführung ihres Vorhabens. Die dargelegten Fakten dienen als Impuls zur Erstellung eines Online-Programms für die kontinuierliche Weiterbildung von Deutschlehrern mit dem Gedanken, dass diese nicht nur neue Wege zur Entwicklung ihrer Kompetenzen in der beruflichen Vervollkommnung innerhalb einer sich wandelnden Gesellschaft finden, sondern, dass ihnen auch eine größere Vertrautheit im Umgang mit den neuen Technologien und eine Interaktion mit Kollegen ermöglicht wird. In dieser Arbeit wird der entworfene und angebotene Online-Kurs beschrieben.

Beschreibung des deutschen Online-Kurses "Kulturannäherung: Eine Annäherung auf Entfernung".

Der Kurs *Kulturenannäherung* wurde als

ein Online- Extensionskurs auf der Plattform Moodle im Rahmen des virtuellen Bereiches der Fakultät UNESP in Araraquara erstellt und hatte als Zielgruppe Deutschlehrer. Voraussetzungen zur Teilnahme am Kurs waren: Niveau B1 in deutscher Sprachkompetenz (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) und schneller und einfacher Internet-Zugang. Die voraussichtliche Kursdauer war mit 30 Stunden angesetzt und über 5 Wochen verteilt (wobei das Wort *voraussichtlich* hervorzuheben ist, da die genaue Kursdauer eines Online-Kurses nicht so leicht zu kalkulieren ist). Die Ausarbeitung des Kurses und die Materialauswahl ergab sich nach Kriterien des kommunikativen Ansatzes und des interkulturellen Sprachunterrichts⁵. Es wurde digitales Material mit aktuellem und sinnvollem Inhalt ausgesucht, das das Interesse und die Motivation der Schüler wecken könnte, Themen aus dem kulturellen deutschen Bereich behandelt und eine Interaktion unter den Schülern und Diskussionen über persönliche, deutsche und interkulturelle Aspekte anstrebt.

Folgende Hauptziele wurden gesetzt: a) Förderung der Sprachkompetenz mit Hilfe der neuen Informationstechnologien, der Interaktion und des kollaborativen Lernens mit den Kollegen und den verantwortlichen Lehrern; b) Vorstellung von Themen und Aspekten des kulturellen deutschen Bereichs, die zu einer besseren Annäherung der beiden Kulturen führen könnten; c) Anregungen zum Nachdenken über kulturelle Aspekte Deutschlands und interkulturelle Unterschiede; d) Förderung von Erfahrungen beim Gebrauch von technologischen Mitteln zu pädagogischen Zwecken.



1.1. Die im Kurs benutzten digitalen Werkzeuge

- **Foren:** Die Foren im virtuellen Lernbereich ermöglichen Diskussionen über verschiedene Themen und Angelegenheiten. Sie sind sehr nützlich, um Fragen zu klären und Informationen und Erfahrungen unter den Teilnehmern auszutauschen. Das Forum ist ein Mittel für nicht- synchrone Aktivitäten, das heißt, der Nachrichtenaustausch unter den Teilnehmern geschieht in nicht-realer Zeit, die eingeschickten Nachrichten werden angenommen und erst zu bestimmten passenden Terminen vom Lehrer oder Schüler beantwortet.
- **Glossare:** Die Glossare erlauben die Erstellung einer Liste von Ausdrücken oder Themen und ermöglichen die Suche nach Titeln oder Wörtern in alphabetischer Reihenfolge oder als Gesamtüberblick.
- **Chat:** Der Chat ist ein Werkzeug für synchrone Aktivitäten, d.h. für die simultane Kommunikation, bei der sich die Schüler zu Realzeit treffen, um bestimmte vorgegebene oder anfallende Themen zu diskutieren. Es handelt sich hier um ein Computer –Werkzeug, das normalerweise der Unterhaltung dient.
- **Aufgaben:** Die Aufgaben erlauben dem Lehrer das von den Schülern individuell eingeschickte Material elektronisch zu bewerten.
- **Tests:** Die Tests erlauben die Erstellung von Fragebögen für offene, kurze und Multiple-Choice Fragen und ermöglichen eine Kontrolle über Lernerversuche, Abgabedaten und auch die automatische Korrektur. Hiermit kann der Lehrer visuell alle Antworten und Antwortraten der Schüler übersehen.
- **Link zu einem Website:** Jedes Webarchiv kann im virtuellen Lernraum durch das Hilfsmittel Link zu einem Website/archiv zur Verfügung stehen. So besteht immer die Möglichkeit, Filme, elektronische Texte, Musik usw. mit einzubeziehen.
- **Wiki:** Wiki ist ein Werkzeug, das die Gemeinschaftsarbeit ermöglicht,

weil hiermit Texte in Gruppen erstellt werden können. Es lässt den Lehrer visuell alle Einträge, Korrekturen und Ergänzungen der einzelnen Schüler einsehen und kontrollieren.

- **Journal:** Die Journale funktionieren genau wie die traditionellen Reisetagebücher oder die Bücher, die die Alltagsaktivitäten aufzeichnen. In ihnen werden Eindrücke, Analysen und Bewertungen festgehalten, ohne dass ihr Inhalt von den übrigen Schülern eingesehen werden kann. Dieses Hilfsmittel ermöglicht auch ein Feedback vom Lehrer an den Schüler. Auf diese Weise kann der Lehrer von den Schülern einen Bericht der Schwierigkeiten und Erwartungen bekommen und kann versuchen, die zukünftigen Unterrichtsaktivitäten diesen Äußerungen anzupassen
- **Abstimmungen:** Das Werkzeug Abstimmung ermöglicht Aktivitäten wie Multiple-Choice und kann derart konfiguriert werden, dass die Wahl der Schüler anonym oder visuell erscheint. Beim DKKA wurde es eingesetzt, um die Chat-Termine festzulegen.

1.2 Die Unterrichtsmodule des DKKA Kurses

Der Kurs wurde in fünf Unterrichtsmodule eingeteilt, jeweils eins pro Woche.

Einführungsmodul: Das Einführungsmodul hatte als Ziel, die Schüler kurz zu begrüßen und einige Hilfsmittel vorzustellen, die während des Kurses in alle anderen Unterrichtsmodule nützlich sein sollten. In diesem Modul wurden zuerst zwei Tutorials als PDF-Archiv zur Verfügung gestellt, die den Schülern den virtuellen Lernraum und die Werkzeuge vorstellten. Anschließend wurden die ersten Aktivitäten des Kurses eingeführt:

Forum: SOS und Themen zur Diskussion: Forum, das der Diskussion von Fragen über die vorgeschlagenen Aktivitäten in den Kursmodulen und über technische Aspekte diente.

Café DKKA: Chat für synchrone Treffen. Die Daten und Uhrzeiten der gemeinsamen Treffen wurden während der Arbeit in den Modulen mit Hilfe des Werkzeuges *Abstimmung* festgelegt. Auf Grund der Wahl der Schüler wurden die Termine festgelegt. Bei jedem Treffen stellten die verantwortlichen Lehrer ein bestimmtes Thema zur Diskussion.

Nachrichtenforum: Forum zum Eintragen wichtiger Mitteilungen des Lehrers.

Linkothek: Die Linkothek hatte als Ziel, interessante Sites für den Deutschunterricht und zum Deutschlernen zur Verfügung zu stellen, die im Werkzeug *Glossar* nach Themen geordnet waren. Einige Links wurden von der Kurslehrerin eingefügt, aber die Aktivität ermöglichte den Schülern auch, dass die Schüler selbst ihre Vorschläge hinzufügen, falls sie das Material den Kollegen zum gemeinsamen Lernen zur Verfügung stellen wollten. Das Ziel dieser Aktivität war, die Kurs Teilnehmer (Lehrer) ans Internet zu bringen, um ihnen interessante Sites zu zeigen, die ihnen sowohl beim eigenen Lernen als auch in ihrer Dozentenstellung helfen könnten. Einige Sites der Linkothek:

<http://www.dw-world.de/>
<http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm>
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>
<http://firenze.paukerin.com/pauker>
<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/>
<http://www.deutschseite.de/inhalt.html#grammatik>
http://www.meindeutschbuch.de/lernen.php?menu_id=1
www.livemocha.com
<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html>

Die beiden letzten Sites ermöglichen das Tandem-Lernen, das seit den 90er Jahren immer stärker wird. Es handelt sich dabei um eine gemeinschaftliche Fremdsprachenlernmethode, die gleichzeitige Zusammenarbeit und interkulturelle Kommunikation betont. Auf dem Site "Livemocha" hatten sie, außer der Möglichkeit eines Treffens von Teilnehmern aus der



ganzen Welt, die am Sprachenlernen interessiert sind, auch noch einige Online-Aktivitäten zur Verfügung, die der Lernende einer bestimmten Sprache ausführen kann.

Lehrer fragen Lehrer:

Diskussionsforum (der Teilnehmer) über Aspekte des Deutschunterrichts und der Unterrichtspraxis.

Meine Eindrücke und Reflexionen:

Aktivität, die im Arbeitswerkzeug Journal konzipiert wurde, in der die Kursteilnehmer ihre individuellen Berichte über Eindrücke und Überlegungen eintragen konnten.

Unterrichtsmodul 1: „Einstieg in die Arbeit: sich kennen lernen“

Dieses Modul diente nicht nur dem Kennenlernen der Teilnehmer, sondern sollte ihnen auch die verschiedenen digitalen Werkzeuge und einige interessante Sites für das Deutschlernen und den Unterricht vorstellen

Unterrichtsmodul 2: „Deutschland, die Deutschen und die deutsche Sprache“

Die Aktivitäten in diesem Modul begannen mit einem Film aus youtube, dem öffentlichen Site für Filme. Hier soll die Möglichkeit dieses Hilfsmittels für pädagogische Zwecke hervorgehoben werden: youtube ist ein offener Site für Videos, den besonders junge Leute zur Unterhaltung benutzen. Hier kann man nicht nur kurze, einfache, laienhafte Filme zu bestimmten Themenstellungen finden, sondern auch sehr interessante und nützliche für den pädagogischen Einsatz. Innerhalb dieses Sites sucht man Filme über das interessierende Thema nach dem Namen, nach dem Autor oder auch nach der kompletten Adresse des spezifischen Videos. Der Film, der der Einleitung dieses Unterrichtsmoduls diente, zeigt Szenen aus der kulturellen deutschen Welt. Nach Betrachten der Szenen sollte der Schüler Fragen über den Film beantworten, und wurde anschließend zu Sites über die Stadt Berlin geführt, um in ihnen zu recherchieren. Es schlossen sich Diskussionen im Forum über Fragen zu der Stadt an. Danach folgte eine Wiederholung des Konjunktiv II, und es

wurde diskutiert über das Thema: *Wenn ich in Berlin wäre*. Nach dieser Aktivität sahen die Schüler sich einen Dokumentarfilm über den Fall der Mauer⁷ an und schrieben einen gemeinsamen Text bei Wiki über das Thema *20 Jahre Mauerfall*. Innerhalb dieses Moduls lasen die Schüler in dem deutschen Nachrichten -Site “Deutsche Welle” ein Interview eines brasilianischen Studenten, der in Deutschland lebt. In dem Interview berichtet er über seine Eindrücke und Erlebnisse⁸. Anschließend diskutierten die Schüler im Forum über ihre Pros und Kontras im Hinblick auf die Meinung des Studenten. Ziel der Aktivität war, eine Diskussion über interkulturelle Aspekte zwischen Deutschland und Brasilien anzuregen.

Unterrichtsmodul 3: „Deutschland: eine Multikulti-Gesellschaft?“

In dieser Einheit sollte das Konzept der Multikulti-Gesellschaft erörtert werden. Dazu fingen wir mit einer Aufgabe an, durch die wir die schon vorhandenen Kenntnisse der Schüler über dieses Thema herauszufinden versuchten. Dann sahen die Schüler einen Dokumentarfilm über das Leben einer Gruppe von in Deutschland ansässigen Türken und deren Sorgen und Schwierigkeiten im Land⁹. Nach dem Film wurden den Schülern Aktivitäten zum Verständnis gegeben, anschließend eine Grammatikwiederholung einiger Konjunktionen auf Anregungen aus Websites gemacht. Danach beantworteten sie Fragen bezüglich des Filmes die im Werkzeug “Aufgaben” erstellt worden waren. Die abschließende Aktivität erfolgte in Form einer Diskussion über Brasilien als Multikulti-Gesellschaft in Hinblick auf Aspekte der Zielkultur gegenüber der eigenen.

Unterrichtsmodul 4: “Deutsche Kultur: Filme”

Das Modul 4 hatte als Thema “Deutsche Filme” und nahm den Film “Das Leben der Anderen” als Anregung für einige Aktivitäten. Zuerst sollten die Schüler ihre Vorkenntnisse zum Film angeben, dann sich eine aus youtube entnommene Vorschau ansehen. Später sollten sie für sich allein den Film offline anschauen und im Forum inhaltliche Aspekte diskutieren.

Die letzte Aktivität im Rahmen dieser Unterrichtseinheit hatte zum Ziel, im Forum gemeinsam eine Videothek einzurichten, zu der die Schüler einen oder mehrere Filme angeben und über sie eine Kritik schreiben sollten.

Unterrichtsmodule 5 und 6

Die Einheiten 5 und 6 wurden für Arbeiten in der letzten Kurswoche zusammengestellt. Als Anfangsaktivität des Moduls wurde ein Film über eine recht umstrittene Deutschstunde gezeigt, bei der es sich um einen erfundenen, humoristischen, ironischen Unterricht handelt, der die Situation der Türken in Deutschland in klischeehafter Form darstellt. Durch den Widerspruch Humor x Vorurteil ergaben sich im Forum zahlreiche Diskussionen in Hinblick auf interkulturelle Aspekte. Ferner wurden die Schüler in diesem Modul gebeten, Überlegungen über positive und negative Aspekte des Kurses anzustellen, besonders im Hinblick auf ihre Ziele und Erwartungen vom Beginn bis zum Ende des Kurses. Als Enderarbeit sollten die Schüler ein Projekt erstellen mit dem Thema *Internet im DaF-Unterricht oder Brasilien und Deutschland: Kulturaustausch*. Der Kurs fand großen Anklang bei den Teilnehmern; einige Bewertungen werden nachfolgend hervorgehoben.

2. Abschließende Überlegungen

Der Gebrauch von digitalen Mitteln für pädagogische Zwecke steigt an und ist nicht rückgängig zu machen und weckt dadurch das Interesse von vielen Forschern des Bereiches. Aus diesem Grund erscheinen uns Kurse wie die *Kulturanäherung* äußerst relevant, weil sie die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern aus verschiedenen Teilen Brasiliens, die linguistische Weiterentwicklung, die Diskussion der interkulturellen Aspekte beim Lernen und Unterrichten der deutschen Sprache und auch eine steigende Gewöhnung der Teilnehmer an aktuelle digitale Werkzeuge fördern können. Wir bewerten diesen Unterrichtsvorschlag als vorteilhaft, weil den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, sich die Zeit selbst einzuteilen und ihnen somit erlaubt wird, ihre ständige Weiterbildung mit ihren Unterrichtsverpflichtungen in Einklang zu bringen.



Unser DKKA ermöglichte Lehrern in Salvador, Rio de Janeiro, in der Großstadt São Paulo und im Landesinneren Zugang zur Fortbildung während der Arbeitszeit, und sprengt damit die zeitlichen und räumlichen Barrieren. In der Endbewertung des Kurses, in den Journalen, den elektronischen Nachrichten oder Foren wurden verschiedene recht positive Analysen zu dem angebotenen DKKA Kurs von den Deutschlehrern gemacht in Bezug auf ihre eigene kontinuierliche Weiterbildung. In ihren Berichten erkannten die Teilnehmer/ Lehrer diese Notwendigkeit und äußerten als Motivation zum Kurs ihre Wünsche nach größerer Interaktion mit anderen Lehrern und nach linguistischer und professioneller Vervollkommnung. Allerdings erwähnten einige Teilnehmer/Lehrer auch die zeitlichen Schwierigkeiten, um an Präsenzkursen teilzunehmen, die dazu beitragen könnten, diese Ziele zu erreichen. Im Hinblick darauf bietet sich ein Kurs wie *Kulturenannäherung* als Alternative für die Bedürfnisse der Schüler und Lehrer an. Es ist jedoch auch wichtig, die negativen Punkte des Kurses hervorzuheben. Einer davon war die Tatsache, dass der mündliche Teil nicht berücksichtigt wurde, was ein von den Teilnehmern bei der Bewertung als negativ zu betrachtender Aspekt war. Trotzdem denken wir, dass man sich Alternativen überlegen

könnte, wie zum Beispiel, dass man die Anwendung von *Skype* oder *Second Life* bei den Aktivitäten zur Hilfe nehmen könnte. Noch ein negativer Punkt kam aus dem technischen Bereich: Tage mit unstabiler Internetverbindung oder Software, die nicht mit der der Lehrer übereinstimmte. Trotzdem meinen wir, dass diese technischen Probleme unwichtig waren im Hinblick auf die sonstigen Vorteile des Kurses. Vom Standpunkt der Lehrer/ Organisatoren aus gesehen, ist zu bemerken, dass sich die Arbeit als sehr aufwendig zeigte, sowohl bei der Vorbereitung als auch während des Kurses. Die Anzahl der aufgebrauchten Stunden überstieg bei Weitem die vorgesehenen 30 Stunden. Aber es war eine ausgesprochen produktive und angenehme Arbeit mit verschiedenartigen intensiven Interaktionen, und die Resultate überschritten im positiven Sinne die Erwartungen, so dass einige Schüler den Wunsch äußerten, den Kurs fortzusetzen. Abschließend möchten wir bemerken, dass der *Deutschkurs Kulturenannäherung*, eigentlich als ein Kurs zur Annäherung der Kulturen¹¹ Brasilien und Deutschland gedacht, sich auch angemessen zeigte, um die unterschiedlichen Kulturen in unserem eigenen Land näher zu bringen: die Lernkulturen der Lehrkultur von DaF-Unterricht, die Kulturen der Metropolen und der im

Landesinneren, die im Süden der im Nordosten des Landes, die des Unterrichts in den Staatsschulen der in den Privatschulen, Sprachschulen und dem Privatunterricht. Unterschiedliche Realitäten, Lehrer mit ähnlichen Zielen, intensive Interaktion. Es war interessant zu sehen, dass am Ende des Kurses jeder Teilnehmer sich dem anderen sehr nahe fühlte, obwohl sich der Kontakt nur im virtuellen Bereich abspielte. Als Lehrerinnen des Kurses fiel es uns sehr schwer, die Gruppe zu verlassen, den virtuellen Bereich zu schließen, denn es hatte sich eine starke Bindung zwischen Lehrern und Schüler hergestellt. Einige Schüler wollten gern den Kontakt aufrecht erhalten und aus diesem Grund schufen wir eine Diskussionsgruppe (*in Yahoo-groups*), um zu versuchen, die Verbindungen nicht abbrechen zu lassen. Allerdings blieb die Gruppe nicht lange in Kontakt. Wir können bestätigen, dass der Versuch einer Interaktion von Deutschlehrern aus verschiedenen brasilianischen Bundesländern in Form von Fernunterricht mit dem Zweck der Weiterbildung sich als eine produktive und wertvolle Innovation herausstellte, die Bindungen durch verschiedene Interaktionsformen schafft und die dadurch auch vielen Lehrern im aktiven Dienst hilft.

Anmerkungen

- 1 Master of Science im Bereich Fremdsprachenunterricht, Doktorandin an der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara) im Bereich Fremdsprachenunterricht mit der Anwendung neuer Medien und Dozentin im Bereich Fremdsprachendidaktik. Gefördert wird die Forschung von der brasilianischen Stiftung CNPQ. Email: cibeleroz@yahoo.com.br
- 2 Master of Science und Dozentin an der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara) im Bereich Fremdsprachenunterricht (Germanistikabteilung). Email: anamariasenzi@gmail.com
- 3 Dozentin an der Staatlichen Universität São Paulo, Campus Araraquara (Unesp-Araraquara) im Bereich Fremdsprachenunterricht mit der Anwendung neuer Medien. Email: ucysoto.unesp@gmail.com
- 4 Das Konzept und die Prinzipien eines kommunikativen Ansatzes wurden schon von verschiedenen Autoren erörtert, unter anderem von Almeida Filho (1993).
- 5 In dieser Arbeit behandeln wir das Konzept des interkulturellen Unterrichts nach Rozenfeld (2007).
- 6 Film: Lernen Sie Deutschland kennen: Quelle: Youtube. Link: <http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=SMV5H0InfAw>
- 7 Film: Tageschau vom 10. November 1989: Quelle: Youtube. Link: <http://www.youtube.com/watch?v=EQPeNuzK-Mc&feature=related>
- 8 Fernando aus Brasilien. Quelle: Deutsche Welle. Link: http://deutsche-welle.de/dw/article/0_4062230.00.html
- 9 Film: Muslime in Hamburg. Quelle: Youtube. Link: http://www.youtube.com/watch?v=W_1_T4p8p3w
- 10 Film: Ladykracher: Deutschunterricht für türkische Mitbürger: Quelle: My Video. Link: http://www.myvideo.de/watch/6041569/Ladykracher_Deutschunterricht
- 11 Es ist hervorzuheben, dass der Begriff "Kultur" sehr weitläufig ist und ein komplexes Konzept beinhaltet. Innerhalb dieser Arbeit benutzen wir ihn im weitesten Sinne, weil wir uns nicht auf Diskussionen über die verschiedenen Auslegungen einlassen können.

Literaturverzeichnis

- Almeida Filho, José C. P.(1993): *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: SP: Editora Pontes.
- Araújo, Júlio C.(Org.) (2007): *Internet & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Lévy, Pierre. (1999): *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da costa. Editora 34: São Paulo.
- Rozenfeld, Cibele C.F.(2007): *Crenças sobre a língua e a cultura alemã em dimensão intercultural de ensino de LE*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos: SP, Brasilien.



SIN SEDE, PERO SIEMPRE PRESENTE – ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS,

„ABTEILUNG FÜR DEUTSCH AN DER UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.“

Interview mit Ana María Gathmann, Leiterin der Deutschabteilung an der *Universidad Central de Venezuela*

Ana María Gathmann ist die Grande Dame des Deutschunterrichts in Venezuela. Trotz (oder wegen?) ihres über 40jährigen Lebens an und für die Universität leitet sie heute noch die Deutschabteilung an der Escuela de Idiomas Modernos an der Universidad Central de Venezuela in Caracas.

Ich vermutete zu Recht eine spannende Lernbiografie, ein spannendes Leben für die deutsche Sprache und Kultur hier auf dem amerikanischen Kontinent. Ich wollte mehr erfahren und bat Ana María um ein Interview, das wir in Caracas im Sommer 2008 exklusiv für die DaF-Brücke führten. Aus der Fülle des Materials musste ich eine Auswahl treffen. Im Folgenden gebe ich die wichtigsten Teile des Gesprächs wieder.

Ulrike Arras: Du sprichst ja ausgezeichnet Deutsch, Ana María, eigentlich akzentfrei. Wie kommt das? Sprachen deine Eltern oder Großeltern Deutsch mit dir? Bist du zur deutschen Schule gegangen? Skizziere uns doch ein wenig deine Lernbiografie.

Ana María Gathmann: Ich habe natürlich zuerst einmal nur Spanisch gesprochen - meine Mutter war zwar Tochter deutscher Eltern, sie hat aber nicht so gut Deutsch gesprochen. Meine Großeltern väterlicherseits allerdings haben nur Deutsch gesprochen und als deren Enkelkinder mussten wir das ebenfalls tun. Daher habe ich mit ungefähr drei Jahren ein deutsches Kindermädchen bekommen und so begonnen, die Sprache zu lernen. Später war ich auf der Deutschen Schule. Mein Großvater war übrigens Mitbegründer dieser Schule. Der ganze Unterricht fand auf Deutsch statt. Das war natürlich sehr wichtig für meinen Lernfortschritt.



Ulrike Arras: Die Deutsche Schule in Caracas?

Ana María Gathmann: Genau, nach der Wiederöffnung, also nach dem Zweiten Weltkrieg, hieß es dann Colegio Humboldt, aber damals kannte man es schlicht als die Deutsche Schule. Nun, nach der Schule habe ich kein Deutsch mehr gelernt. Ich habe dann Philosophie an der Universidad Central de Venezuela studiert. Dort habe ich später durch puren Zufall erst erfahren, dass in der Deutschabteilung jemand gesucht wird, man suchte eine Sekretärin. Dadurch kam ich in diese Abteilung und habe die Sprache wieder aufgenommen. Das mit der Deutschabteilung ist übrigens eine interessante Geschichte. Sie gehörte zur Facultad de Filosofía y Letras, die 1946 gegründet worden war. Unter den Lehrkräften war damals Frau Dr. Frederika Ritter, eine Österreicherin. Sie war Kriegsflüchtling aus Österreich und kam zusammen mit anderen Flüchtlingen ins Land. Frau Ritter hat dann eben diese Deutschabteilung an der Facultad de Filosofía y Letras gegründet. Aus dem

Nichts quasi. Es gab kein einziges Buch, nur ein paar Prospekte - Reiseprospekte und solche Sachen - als Unterrichtsmaterial. Dann hat sie sich mal hier, mal da an verschiedenen Stellen etwas zusammengebetzelt, wodurch mit der Zeit eine recht stattliche Bibliothek entstanden ist. Als ich dort anfang, das war ungefähr 1962, gab es diese Bibliothek schon. Ich wurde dann als Übersetzerin und Sekretärin eingesetzt. Als ich später mit meinem Studium fertig war, bat mich Frau Dr. Ritter, als Lehrerin tätig zu werden. Also habe ich dann verschiedene Kurse in Deutschland besucht, im Goethe-Institut z. B., um mich dafür auszubilden. Und seither bin ich nie wieder weggekommen von der deutschen Sprache.

Ulrike Arras: Wie viele Studierende gab es denn damals?

Ana María Gathmann: Die Sache war hauptsächlich gedacht für die Studierenden der Fakultät, damit sie die deutsche Sprache lernen und vor allem deutsche Literatur verstehen. Damit haben wir



angefangen. Und erst später - ich glaube das war gegen 1974 - wurde dann die *Escuela de Idiomas* gegründet. Ich war damals die Gründerin der Deutschabteilung.

Ulrike Arras: War von Anfang an die Zweiteilung in Letras und Sprachwissenschaften auf der einen, und Übersetzen und Dolmetschen auf der anderen Seite vorgesehen?

Ana María Gathmann: Genau, von Anfang an Übersetzen und Dolmetschen, und daneben die *Licenciatura*.

Ulrike Arras: Und warum haben damals in den 60er und 70er Jahren die Leute Deutsch gelernt bzw. Übersetzen und Dolmetschen studiert? Welche Beweggründe gab es für dieses Studium?

Ana María Gathmann: Ja, die Deutschabteilung war die einzige Institution, die diesen Studiengang anbot. Das war damals einzigartig. In Brasilien gab es noch so eine Einrichtung, in Argentinien wohl auch, aber sonst war das neu in unserer Region. Im gesamten karibischen Raum waren wir die Einzigen weit und breit. Deswegen hatten wir auch Erfolg damit. Allerdings war die Deutschabteilung damals noch sehr klein, denn hauptsächlich Französisch und Englisch wurden bis dato unterrichtet, wir kamen erst an dritter oder vierter Stelle. Unsere Studierendenzahlen beliefen sich auf ca. 20, aber das war ganz schön, damit konnte man schon was anfangen.

Ulrike Arras: Vielleicht könnte man 2014, also 40 Jahre nach Gründung der *Escuela de Idiomas*, ein Fest arrangieren, um diese ersten Abgängerinnen und Abgänger einmal einzuladen.

Ana María Gathmann: Ja, ich müsste mal schauen, vielleicht gibt es in den Archiven noch die Liste dieser Leute. Jedenfalls stieg die Zahl der Studierenden, so dass wir uns bald zusätzliche Lehrkräfte suchen mussten.



Ulrike Arras: Und wo habt ihr die herbekommen?

Ana María Gathmann: Wir haben eine Ausschreibung gemacht und die erste der neuen Lehrkräfte war dann Frau Dagmar Duque aus der damaligen DDR, sie war hier mit einem Venezolaner verheiratet und Dolmetscherin und ist dann als zweite Lehrerin eingestiegen. Danach sind Frau Sanz, dann Frau Sörensen und später Frau Maragno, die jetzt die Sprachabteilung im Goethe-Institut Caracas leitet, dazu gekommen.

Ulrike Arras: Waren das Leute, die hier geboren waren?

Ana María Gathmann: Nein, Frau Duque und Frau Sanz z. B. sind gebürtige Deutsche, Frau Sörensen ist Chilenin und Frau Maragno ist Südtirolerin. Außer mir waren das alles Muttersprachlerinnen. Das war schon sehr schön. Denn natürlich war es auch nicht einfach, Leute zu finden, die einen entsprechenden Abschluss hatten, um an der Universität Deutsch zu unterrichten.

Ulrike Arras: Hattet ihr dann auch Kontakt zu anderen Deutschen, beispielsweise in der Colonia Tovar?

Ana María Gathmann: Sehr wenig. Was in der Colonia Tovar gesprochen wird, ist im Grunde ein Mischung aus Spanisch und sehr veraltetem Deutsch – die Leute sind ja im 19. Jahrhundert hierher gekommen und damals hat man im Badischen ja noch ganz anders gesprochen. Deshalb war da jedenfalls

wenig Kontakt. An der Uni sind spezielle Lesekurse eingerichtet worden, also Kurse, um die Lesekompetenz auszubilden.

Ulrike Arras: Das war dann eine Art Fachsprachenkurs? Eine Hilfestellung für Leute, die deutschsprachige Literatur rezipieren wollen?

Ana María Gathmann: Ja, richtig, das war vor allem für WissenschaftlerInnen aus den Naturwissenschaften sowie aus der Philosophie gedacht.

Ulrike Arras: So etwas könnten wir ja eigentlich mal wieder anbieten, wenn wir die Lehrkräfte hätten. Denn aus der Sicht des DAAD kann ich auf jeden Fall anmerken, dass es sehr gut qualifizierte Leute in Venezuela gibt, die gerne in Deutschland studieren oder forschen möchten, und die genau solche Teilkompetenzen brauchen. Die müssen ja nicht gleich alles können – schreiben, sprechen, lesen. Die brauchen gewisse Teilkompetenzen, so was müsste angeboten werden. Es gibt ja auch Kurse und Materialien, um so etwas gezielt anzugehen. Aber es fehlt ja leider an Lehrkräften, das ist unser Problem.

Ana María Gathmann: Ja, wir haben keine Lehrkräfte. Am Anfang, als die *Escuela de Idiomas* aufgebaut wurde, haben wir diese Kurse ja noch gemacht, anhand von einigen Texten, noch etwas Grammatik. Auch in der *Universidad Simón Bolívar* habe ich solche Kurse gegeben. Das hatte man mir damals angeboten, aber jetzt gibt es dort ja auch eine eigene Deutschabteilung.

Ulrike Arras: Und der Kontakt mit Österreich und dem DAAD, wie hat sich das entwickelt?

Ana María Gathmann: Der Kontakt mit Österreich durch Bücherspenden. Und die Verbindung zum DAAD entstand durch die erste Lektorin, Frau Kaiser.

Ulrike Arras: Ah, Dorothee Kaiser, sie hat ja auch wissenschaftlich gearbeitet über Wissenschaftsstile in Venezuela und



Deutschland. Eine interessante Arbeit. Sie untersuchte, wie venezolanische Studierende auf Deutsch schreiben.

Ana María Gathmann: Ja, sie machte damals ihre Promotion. Außerdem bekamen wir später noch eine Sprachassistentin vom DAAD. Denn wir haben so viel zu tun und zu wenig Personal. Da baten wir dann den DAAD, uns noch weiter zu unterstützen. Denn gerade die Lektorin hatte ja durchaus noch anderes zu tun als nur Deutsch zu unterrichten.

Ulrike Arras: Und heute haben wir ein halbes Deputat des Lektorats und eine volle Stelle Sprachassistentin.

Ana María Gathmann: Ja, diese beiden DAAD-Stellen sind für uns immens wichtig.

Ulrike Arras: Und seit Oktober 2010 haben wir noch einen Praktikanten aus Österreich, vom DaF-Lehrstuhl Krumm an der Uni Wien.

Ana María Gathmann: Das ist gut, dass du das in die Wege geleitet hast. Das wird unsere Beziehungen zu Österreich intensivieren. Und MuttersprachlerInnen können wir immer als Lehrkräfte gebrauchen, vorausgesetzt sie haben eine gewisse Lehrerfahrung und einschlägige Ausbildung. Aber unser Hauptproblem, der Lehrkräftemangel, bleibt bestehen.

Ulrike Arras: Wir können ja nicht einfach Leute einstellen, nur weil sie über eine gute Deutschkompetenz verfügen. Es ist erforderlich, dass die auch eine entsprechend fundierte Ausbildung im Bereich Fremdsprachenlehre mitbringen.

Ana María Gathmann: Ja, das kann man wohl sagen. Früher, als die Escuela de Idiomas Modernos hier ihren Anfang nahm, war ein Teil der Unterrichtsmaterie auch Didaktik, Pädagogik usw. Das wurde später dann aber abgeschafft, u. a. weil es zu viel Zeit kostete.

Ulrike Arras: Deshalb ist ja auch unser *Postgrado* so wichtig. Es ist ja nicht nur an der UCV so, sondern überall wo ich hinkomme, ob in Mérida, Barquisimeto, Valencia oder auch an verschiedenen Universitäten in Caracas, überall möchte man Deutsch anbieten, aber womit? Man sagt mir immer, bring Lehrkräfte für Deutsch aus Deutschland! Wo soll ich die Leute herholen, wie soll ich sie finanzieren? Ich denke, die müssen hier ausgebildet werden, das ist ja auch eine schöne Berufsperspektive. Unter unseren Studierenden sind einige, die großes Interesse daran haben zu unterrichten oder auch selbst schon unterrichten, das aber als *learning by doing* machen, d. h. eben keine fachliche und wissenschaftliche Hilfestellungen dabei erhalten. Das ist doch schade.

Ana María Gathmann: Sozusagen aus dem Stegreif. Ja, das ist auch die Klage aller unserer Lehrkräfte, die wir einstellen, die dann vor einer Klasse stehen und nicht wirklich wissen, was genau zu tun ist. Ich habe mir diese Kenntnisse ja auch erst durch diese Fortbildungen in Deutschland erworben. In Hinblick auf Lehrkräfte wäre es vielleicht noch interessant zu sagen, dass es hier an den Schulen mal ein Projekt gab, nicht nur Englisch und Französisch anzubieten, sondern auch andere Sprachen. Wir haben für diesen schulischen Deutschunterricht auch ein schönes Programm entwickelt, aber daraus ist leider nichts

geworden. Nur am *Colegio Humboldt* wird systematisch Deutsch unterrichtet. Das wäre also noch eine Option, unseren Studiengang inhaltlich auszubauen, Ausbildung von schulischen Deutschlehrkräften, dazu dann noch den Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache, dann wären wir wirklich gut aufgestellt.

Ulrike Arras: Wie schätzt du die jetzige Situation ein? Was wünschst du dir für die Zukunft der Deutschabteilung? Wie soll die Zukunft der Deutschabteilung aussehen? Was muss sich ändern? Welchen Weg sollten wir einschlagen?

Ana María Gathmann: Was wir sicher dringend benötigen sind Stellen und Räume. Wir brauchen einen Abteilungssitz und mehr Lehrkräfte, und zwar ausgebildete Lehrkräfte. Außerdem steht jetzt doch bald ein Generationswechsel an, ich werde sicher bald aufhören, auch andere in unserem Kollegium. Wir müssen den Nachwuchs fördern, der dann die Zukunft unserer Abteilung gestalten kann. Auch die Inhalte unserer Lehre, die Methoden, ich denke beispielsweise an die Implementierung des Referenzrahmens, was du ja auch tatkräftig hier unterstützt mit deinen Fortbildungen. Da werden wir auch in Zukunft Unterstützung brauchen, sowohl seitens der Universität als auch seitens des DAAD.

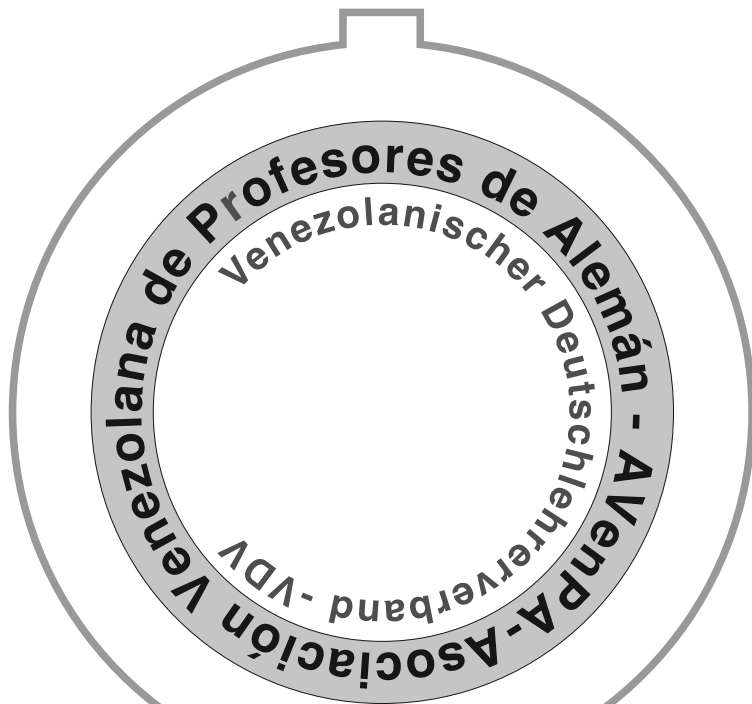
Ulrike Arras: Liebe Ana María, danke, dass du so bereitwillig Auskunft gegeben hat.

Das Interview führte Ulrike Arras am 24.11. 2009.

Anmerkungen

¹Die Colonia Tovar ist eine Ortschaft nahe Caracas, wo sich Mitte des 19. Jahrhunderts eine Gruppe deutscher AuswandererInnen aus der Gegend vom Kaiserstuhl (Baden) niederließ. In der Colonia wird z. T. bis heute noch Deutsch gesprochen, allerdings vornehmlich Alemannisch, ein süddeutscher Dialekt aus der Heimat der ersten EinwandererInnen.





AVenPA - VDV

AvenPa es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 1996 que agrupa a maestros, docentes y profesores dedicados a la enseñanza del idioma alemán y a todas las personas e instituciones dedicadas a la difusión de la lengua y cultura alemanas.

La Asociación está administrada por una Junta Directiva constituida por cuatro (4) miembros Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero.

AVenPa es miembro de la Asociación Internacional de Profesores de Alemán (IDV)

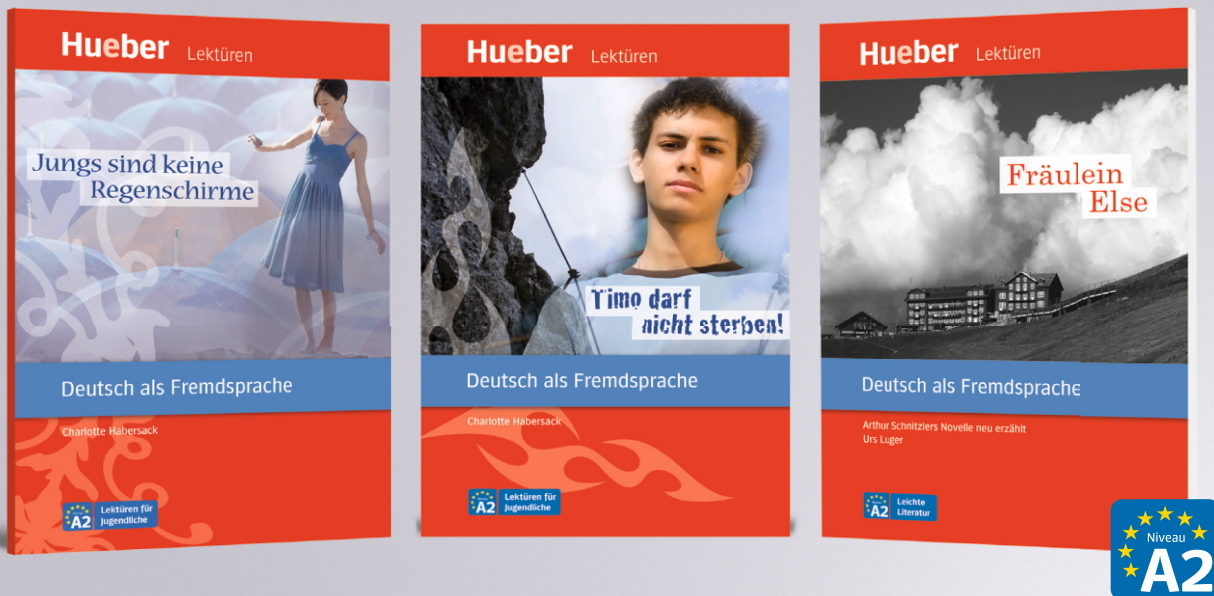
Nuestros objetivos:

- Promover el estudio de la lengua y cultura alemana.
- Difundir información.
- Apoyar e incentivar la comunicación y colaboración entre colegas.
- Constituir un foro permanente de intercambio de información y opiniones.
- Robustecer todos los niveles de instrucción e investigación en el área de la enseñanza del alemán.
- Cooperar en forma apropiada con otros grupos que tengan intereses similares.

Nuestros miembros:

Pueden ser Miembros de la Asociación todas aquellas personas naturales o jurídicas, venezolanas o extranjeras, residentes o no en el País, que trabajen en áreas relacionadas con la enseñanza del alemán o estén interesadas en fomentarla





Reihenweise gute Lektüren

Reihe Lektüren für Jugendliche

Unsere neue Leseheftreihe bringt Geschichten über Mädchen und Jungs, Hobbys und Abenteuer, Freundschaft und Eifersucht und natürlich auch über Liebe. Geschichten übers Leben halt, so wie es ist, wenn man jung ist. Geschichten in gutem, sprechüblichem Deutsch auf verlässlichem A2-Niveau und mit farbigen Illustrationen, die das Leseverständnis erleichtern. Aufgaben zu jedem Kapitel ergänzen das Angebot.

Wahlweise erhältlich als Leseheft oder Hörbuch (Leseheft und Audio-CD mit Hörfassung).

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-111672-9 ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-101672-2 | <p>Lea? Nein danke!</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-211672-8 ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-201672-1 | <p>Jungs sind keine Regenschirme</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-311672-7 ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-301672-0 | <p>Timo darf nicht sterben!</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-411672-6 ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-401672-9 |
|---|--|---|--|

Reihe Leichte Literatur

So macht Literatur Spaß: Spannend und einfach in gutem Deutsch auf verlässlichem A2-Niveau nacherzählt und mit farbigen Bildern ansprechend gestaltet.

Wahlweise erhältlich als Leseheft oder Hörbuch (Leseheft und Audio-CD mit Hörfassung). **Der Tote im See**

Siegfrieds Tod
nach Motiven aus dem Nibelungenlied
frei erzählt von Franz Specht

- ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-011673-7
- ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-001673-0

Faust
Eine kleine Werkstatt zu einem großen
Thema
frei erzählt von Franz Specht

- ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-111673-6
- ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-101673-9

Fräulein Else
Arthur Schnitzlers Novelle
neu erzählt

- ▶ Leseheft
ISBN 978-3-19-211673-5
- ▶ Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-201673-8





www.goethe.de/de

Deutsch lernen bei den Profis

Deutsch lernen mit innovativen Methoden, flexibel nach Ihren Wünschen, effektiv an Ihren persönlichen Zielen orientiert, an 13 attraktiven Standorten in Deutschland. Für Ihr Studium, Ihren beruflichen Alltag, Ihre Zukunft.

**Information und Beratung erhalten Sie
am Goethe-Institut Ihres Landes.
Oder schreiben Sie uns: deutsch@goethe.de**