

DaF-TENDENZEN IN LATEINAMERIKA

METHODIK UND DIDAKTIK

AKTUELLES AUS DER FORSCHUNG

**Aktueller Stand und Tendenzen
von Deutsch als Fremdsprache
in Lateinamerika**

**DaF
Didaktik**



ISSB 1517-9273 Heft 13 Kolumbien

Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika



Impressum

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

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 13/2014 Kolumbien.

APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia

Leitung

Claudia Clavijo

Redaktion

Rafael Arteaga
Nicole Bier
Claudia Clavijo
Lisette Mächler
Markus Rick

Lektorin

Tatjana Louis

Design und Gestaltung

Diana Chavarro

Titelblatt

Luis Tocancipá (Foto aus Bogotá)

ISSN 1517-9273

(registriert bei Latindex in Brasilien)

Anschrift der Redaktion

APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia
Goethe-Institut Kolumbien
Cra. 11A # 93-52 (Edificio Torre 93)
Bogotá, Colombia
Tel: (57-1) 6018600
E-mail: apac_co@yahoo.com

**VDLDA
ACDIA**

ARGENTINIEN
VDLDA-Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in
Argentinien
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán
Kontaktperson: Christine Kruse
vdlda@gmail.com
<http://www.vdlda.com.ar>



BOLIVIEN
ABOLPA-Asociación Boliviana de Profesores
de Alemán
Kontaktperson: Christina Andresen (Präsidentin)
kontakt@abolpa-bolivia.com
<http://www.abolpa-bolivia.com>



BRASILIEN
ABRAPA-Associação Brasileira de Associações de Professores de
Alemão
Brasilianischer Dachverband
Kontaktperson: Josiane Richter
abrapa@abrapa.org.br
<http://www.abrapa.org.br>



CHILE
AGPA-Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Kontaktperson: Ramón Reyes ((Präsident)
ramonreyes@vtr.net
<http://www.agpa.cl>



ECUADOR
ASEPA-Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma Alemán
Ecuadorianischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Bettina Kühn
dlv.ecuador.asepa@gmail.com
www.asepaonline.wordpress.com

GUATEMALA

AGUAPAL-Asociación Guatemalteca de Profesores de Alemán
Kontaktperson: Anja Alvarado
dsiguate@gmail.com



KOLUMBIEN
APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia
Der kolumbianische Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Claudia Clavijo (Präsidentin)
apac_co@yahoo.com
www.apaccolombia.com

KUBA

Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien
Kontaktperson: Alejandro Morales (Präsident)
<http://www.delila.ws>



MEXICO

AMPAL-Asociación Mexicana de Profesores de Alemán
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Evelin Jacob (Präsidentin)
www.ampal.org



PARAGUAY

RVDL-Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in Paraguay/
APYPA-Asociación Paraguaya de Profesores de Alemán
Kontaktperson: Claudia Ortiz-Tuma
www.apypverband.dreipage.de



PERU

APPA-Asociación Peruana de Profesores de Alemán
Peruanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Eugenio Valdivia
deutschlehrerverband.peru@gmail.com

URUGUAY

UDV-Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán
Uruguayischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Carina Hinz (Präsidentin)



VENEZUELA

AvenPA-Asociación Venezolana de Profesores de Alemán
VDV- Venezolanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Renate Koroschetz
ls@caracas.goethe.org
www.avenpa.org

<i>Vorwort</i>		iv
----------------	--	----

DaF - Tendenzen in Lateinamerika

Claudia Clavijo	<i>Die deutsche Sprache in Kolumbien. Eine Umfrage zu Lernerzahlen</i>	6
Renate Koroschetz de Maragno	<i>Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache in Caracas</i>	10
Lisette Mächler	<i>Zur Förderung der DaF-Forschung in Kolumbien</i>	14
Ulrike Sperr	<i>Der mexikanische Deutschlehrerverband AMPAL</i>	20
Bianca Gaviria	<i>Schulen: Partner der Zukunft. PASCH in Kolumbien</i>	23

Methodik und Didaktik

Rafael Arteaga	<i>Thesen zur Integration der sprachlichen Fertigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache</i>	26
Christina Kirschbaum	<i>Das deutsche Vokalsystem – Schwierigkeiten für spanischsprachige Deutschlernende</i>	32

Aktuelles aus der Forschung

Julia Schoenfeld	<i>Rassismuskritik im DaF-Unterricht – ein empirisches Promotionsvorhaben</i>	36
Luisa Friederici	<i>Storytelling zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte im frühen DaF-Unterricht. Ein Forschungsbericht</i>	40
Bernardo Kolling Limberger	<i>Der Einfluss von Sprache(n) auf die kognitive Leistung: Je mehr Sprachen, desto besser?</i>	46

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

DaF erlebt zurzeit in Kolumbien einen Boom: Die Deutschlernerzahlen steigen, das Angebot an Deutschkursen ist vielfältig und differenziert, es gibt im Land mittlerweile vier Studiengänge mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache. Vor diesem Hintergrund gibt der kolumbianische Deutschlehrerverband APAC die Zeitschrift DaF-Brücke zum ersten Mal heraus und zeigt dadurch, dass das steigende Interesse an der deutschen Sprache sich auch auf die kolumbianische DaF-Forschung erstreckt. Mit sechs Artikeln aus Kolumbien und weiteren Beiträgen aus Brasilien, Mexiko, Venezuela und Deutschland werden in der vorliegenden Ausgabe die aktuellen Tendenzen von Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika beleuchtet.

Die vorliegende DaF-Brücke ist in drei Teilbereiche gegliedert: Im ersten Teil werden die aktuellen Tendenzen im Bereich DaF in Lateinamerika gezeigt; im zweiten Teil bieten wir Ihnen zwei Beiträge aus der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache; im dritten Teil werden aktuelle bzw. laufende Forschungsprojekte vorgestellt.

In dem ersten Artikel geht es um eine Umfrage zu DaF-Lernerzahlen in Kolumbien, die 2013 in Zusammenarbeit zwischen APAC, dem DAAD, dem Goethe-Institut Kolumbien und der Deutschen Botschaft in Kolumbien durchgeführt wurde. Claudia Clavijo berichtet in diesem Artikel über die Umfrageergebnisse, die einen Überblick der deutschen Szene in diesem lateinamerikanischen Land vermitteln.

Auf die Entstehung des Aufbaustudienganges Deutsch als Fremdsprache in Venezuela geht Renate Koroschetz in ihrem Beitrag ein. Dieser Studiengang wird seit dem zweiten Semester 2013 an der Universidad Central de Venezuela angeboten.

Lisette Mächler beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Situation der DaF-Forschung in Kolumbien. Sie informiert darüber, wie und wo zurzeit in Kolumbien DaF-Forschung betrieben wird und inwiefern diese noch weiter gefördert werden kann. Der Artikel schließt mit Desideraten zur Zukunft der kolumbianischen DaF-Forschung ab.

In dem Bericht aus Mexiko gibt Ulrike Sperr einen Überblick über die vielfältigen Aktivitäten des mexikanischen Deutschlehrerverbands AMPAL und informiert insbesondere über den jüngsten AMPAL-Kongress, der im Mai 2014 an der Universidad Nacional Autónoma de México stattfand.

Bianca Gaviria berichtet in ihrem Artikel von fünf Schulen in Kolumbien, die seit 2008 durch das Projekt „Schulen: Partner der Zukunft“ gefördert werden. Sie beschreibt, wie so erfolgreich die deutsche Sprache und Kultur an

den Schulen vernetzt und den Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich mithilfe ihrer Deutschkenntnisse für weitere deutschbezogene Projekten zu engagieren. Mit diesem Beitrag endet der erste Teil unserer Zeitschrift.

Zum zweiten Teil gehören die Beiträge von Rafael Arteaga und Christina Kirschbaum. Mit dem methodisch-didaktischen Dauerthema Fertigkeiten beschäftigt sich Rafael Arteaga von der Universidad Nacional de Colombia in seinem Beitrag. Dabei geht er insbesondere der Frage der Verzahnung der einzelnen Fertigkeiten nach und plädiert für einen ganzheitlichen Ansatz.

Neben den kommunikativen Fertigkeiten wird Phonetik in dieser Zeitschrift berücksichtigt. Christina Kirschbaum setzt sich in ihrem Artikel mit dem deutschen Vokalsystem auseinander. Die Autorin zeigt die Unterschiede zwischen den spanischen und deutschen Vokalen auf.

Rassismuskritik im DaF-Unterricht gehört zu den Forschungsprojekten, die im dritten Teil dargestellt werden. Julia Schoenfeld plädiert in ihrem Artikel für DaF-Forschung unter Berücksichtigung einer rassismuskritischen Perspektive. In ihrem Promotionsvorhaben geht die Autorin der Frage nach, ob und inwieweit der DaF-Unterricht in rassistische Diskurse verstrickt ist.

Luisa Friederici untersucht in ihrem Artikel zum Thema Storytelling, inwiefern das freie Erzählen im frühkindlichen DaF-Unterricht die interkulturellen Kompetenzen der Probanden positiv beeinflusst.

Bernardo Kolling Limberger präsentiert in seinem Beitrag die Ergebnisse einer Untersuchung, die er im Rahmen seines Masterstudiums in Brasilien durchgeführt hat. Dort geht er der Frage nach, inwiefern sich Zwei- und/oder Mehrsprachigkeit auf die kognitive Leistung von Sprechern auswirken.

Für diese interessanten Artikel bedanken wir uns bei den Autoren, die so eine vielfältige Zeitschrift ermöglicht haben. Auch dem Goethe-Institut dankt das Redaktionskomitee für seine Unterstützung bei diesem Projekt. Unserer Kollegin Hendrikje Palm, die die Ausgabe 2012 aus Ecuador vorbereitete, wollen wir für ihre hilfreichen Tipps für dieses Heft danken.

Wir hoffen, dass die DaF-Brücke 2014 allen Leserinnen und Lesern neue Erkenntnisse und Anstöße zum Lehren und Forschen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt.

Ihr Redaktionskomitee

Neu!

Menschen B1/1
Kursbuch
ISBN 978-3-19-301903-5
Arbeitsbuch
ISBN 978-3-19-311903-2



Menschen B1/2
Kursbuch
ISBN 978-3-19-501903-3
Arbeitsbuch
ISBN 978-3-19-511903-0

Menschen! Jetzt komplett bis Niveau B1!

Von und mit Menschen lernt man am besten! Und das jetzt auch auf Niveau B1. Denn unser beliebtes Erfolgslehrwerk „Menschen“ liegt jetzt komplett vor von A1 bis B1. Machen Sie sich ein Bild!

- ▶ für Erwachsene und junge Erwachsene ab 16 Jahren
- ▶ modernes Konzept nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik
- ▶ phantasievoll und vielseitig bei Themen, Texten, Aufgaben und Übungen
- ▶ umfassender Produktkranz mit vielen digitalen Medien
- ▶ jede Niveaustufe erhältlich als Vollband oder in Halbbänden

www.hueber.de/menschen

Hueber Verlag
Kundenservice
Baubergerstr. 30
80992 München

Tel. +49 (0) 89 96 02 96 03
Fax: +49 (0) 89 96 02 286
E-Mail: kundenservice@hueber.de
www.hueber.de

Hueber

Freude an Sprachen

Die deutsche Sprache in Kolumbien

Eine Umfrage zu Lernerzahlen

Claudia Clavijo

Abstract

Ziel des Beitrags ist es, eine Umfrage zu den Deutschlernerzahlen in Kolumbien vorzustellen, die im Jahr 2013 durchgeführt wurde. Die Umfrage ergab sich aus der Zusammenarbeit zwischen dem kolumbianischen Deutschlehrerverband APAC, dem DAAD, dem Goethe-Institut Kolumbien und der Deutschen Botschaft in Bogotá.

Zunächst werden einige einleitende Vorbemerkungen zu den Fragestellungen der Umfrage gemacht. Danach werden ältere Studien zu Lernerzahlen beschrieben. Im dritten Teil des Beitrags wird auf die Methodik eingegangen, die für die Durchführung der Umfrage eingesetzt wurde. Anschließend werden die Umfrageergebnisse sowie ihre Auswertung präsentiert. Der Ausblick bildet den letzten Teil des Beitrags.

...

Einleitung

Wie viele Personen lernen Deutsch in Kolumbien? Wie viele Deutschlehrende gibt es in diesem Land? Wo wird die deutsche Sprache unterrichtet? Mit diesen Fragen beschäftigten sich der kolumbianische Deutschlehrerverband APAC, der DAAD Kolumbien, das Goethe-Institut Kolumbien und die Deutsche Botschaft im Jahr 2013.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde im letzten Jahr eine Arbeitsgruppe der vier genannten Institutionen im Rahmen des *Netzwerks Deutsch*¹ in der Hauptstadt Kolumbiens, Bogotá, gebildet. Im Folgenden wird berichtet, welches Verfahren umgesetzt wurde, ferner werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit der Institutionen präsentiert.

¹ Auf der Internetseite des Goethe-Instituts findet man eine Beschreibung des Netzwerks Deutsch. Es „ist eine Initiative des Auswärtigen Amtes, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache.“ <http://www.goethe.de/uun/pub/de5759780.htm>. (16.04.2014).

Ältere Umfragen und die ersten Schritte zu aktuellen Daten

Laut den Ergebnissen der statistischen Erhebung 2010, die vom *Netzwerk Deutsch* durchgeführt wurde, lernten in diesem Jahr insgesamt 9.458 Menschen Deutsch in Kolumbien (*Netzwerk Deutsch 2010*: 7). Darunter waren über 6.000 Lernende im Schulbereich und fast 3000 in der Erwachsenenbildung sowie im universitären Kontext. Die Lehrerzahl belief sich auf 135 Deutschlehrende. Es fiel auf, dass 150 Hochschulen Deutsch anboten, eine überraschend hohe Zahl.

Im Vergleich zu den Zahlen der Statistik 2005, die ebenfalls vom *Netzwerk Deutsch* erstellt wurde, war die Entwicklung der Deutschlernerzahlen auf kolumbianischem Boden positiv², da die Zahl um 1000 Personen gestiegen war; es gab über 500 Lernende mehr im Schulbereich und 510 Deutschlernende mehr in der Erwachsenenbildung/Universität. Drei Jahre nach der Erhebung 2010 haben sich Vertreter des kolumbianischen Deutschlehrerverbandes APAC, des DAAD, des Goethe-Instituts Kolumbien und der Deutschen Botschaft getroffen, um aktuelle Deutschlernerzahlen zu erfassen. Aus diesem Grund wurde beschlossen, zwei Abfragen durchzuführen. Zunächst sollten über eine allgemeine Abfrage zum Deutschangebot in Kolumbien Kontaktpersonen aller Einrichtungen in Kolumbien erreicht werden, an denen Deutsch im Jahr 2013 unterrichtet wurde. Diese Personen sollten dann einen zweiten Fragebogen ausfüllen, in dem konkrete Daten zu den Kursen der jeweiligen Institution sowie Lernerzahlen ermittelt wurden. Ausgehend von den Ergebnissen der zwei Umfragen konnte man feststellen, wie viele Deutschlernende und -lehrende es im Jahr 2013 in Kolumbien gab und welche Institutionen Deutsch anboten.

² Mejía und Rieger betonen die steigende Tendenz der Deutschlernenden in Kolumbien in ihrem Artikel „Deutsch in Kolumbien“ (Mejía / Rieger 2010).

Methodik

Im Bereich Fremdsprachen werden die „neuen“ Medien viel gelobt. Daher wurden Online-Umfragen erstellt. Die vier beteiligten Institutionen nutzten u.a. soziale Netzwerke wie Facebook und Twitter, um über diese Kommunikationskanäle die Deutschlerner und -lehrer in Kolumbien auf die Umfrage aufmerksam zu machen. Die Lernenden und Lehrenden sollten die Anschrift der Institutionen zusenden, an denen sie Deutsch lernten bzw. tätig waren. Darüber hinaus sollten die Daten der zuständigen Kontaktperson für Deutsch in der Institution (Name, Funktion, E-Mail-Adresse und Telefon) im Umfrageformular angegeben werden. Vom 4. bis zum 31. Oktober 2013 konnten die Personen auf diese erste Abfrage reagieren.

Über 500 Personen beantworteten die Umfrage. Anschließend filterte der DAAD die Doppeleintragungen heraus und erstellte eine Liste aller Institutionen, an denen Deutsch unterrichtet wird. In einem dritten Schritt schickten das Goethe-Institut Kolumbien und APAC an die Kontaktpersonen der Institutionen die zweite Umfrage, in der Informationen zum Bereich (Elementarbereich, Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung), zum Sektor (privat, öffentlich oder gemischt) sowie zum Sprachniveau abgefragt wurden. Neben diesen Daten sollte die Zahl der für diesen Zeitraum eingeschriebenen Deutschlernenden und die Lehrerzahl an den Institutionen ermittelt werden. Im Februar 2014 erhielt die Deutsche Botschaft in Bogotá die Fragebögen, wertete die ermittelten Daten zu den Institutionen aus und erstellte eine Übersicht, die von APAC, DAAD und Goethe-Institut kommentiert und ergänzt wurde. Die Übersicht mit den Grafiken befindet sich im Anhang.

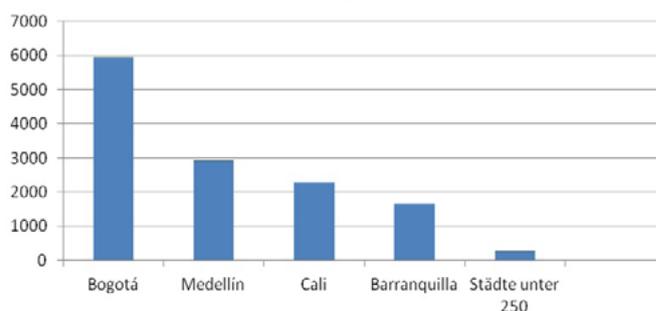
Die Ergebnisse

Über die erste Umfrage wurden **57 Institutionen** ermittelt, die dann an der zweiten Umfrage teilnahmen. Die beteiligten Institutionen befinden sich in den folgenden Städten: Armenia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cajicá, Cali, Cartagena, Copacabana, Girardot, Manizales, Medellín, Pasto, Ocaña, Tunja, Yumbo³.

³ Die hier dargestellte Liste entspricht nicht der Lehrerzahl der Städte, sondern der alphabetischen Reihenfolge der beteiligten Städte.

Im Bezug auf die Lernerzahl in Kolumbien ergab die Umfrage, dass **13.101 Menschen** im Jahr 2013 Deutsch lernten (Grafik 1). Auf dem ersten Platz befindet sich die Hauptstadt, denn Bogotá hat fast 6000 Deutschlernende. Danach folgen die drei Großstädte⁴ Medellín, Cali und Barranquilla, wobei sich allein in Medellín über 2900 Schüler mit dem Deutschen beschäftigen. Aus diesen Zahlen kann man schließen, dass über die Hälfte der Deutschlerner in den zwei größten kolumbianischen Städten leben. Andererseits wurde Deutsch aber nicht nur in den Metropolen unterrichtet, denn die regionale Verteilung zeigt, dass die deutsche Sprache auch in anderen Städten wie z.B. Pasto (im Süden von Kolumbien) mit 382.618⁵ Einwohnern gelehrt wurde.

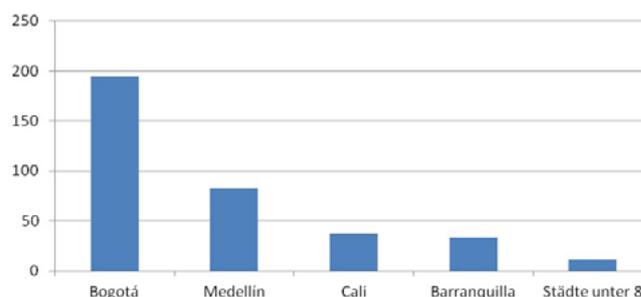
Regionale Verteilung der Deutschlerner



Grafik 1

In Bezug auf die Lehrerzahl waren insgesamt **359 Lehrpersonen** zu verzeichnen (Grafik 2). Davon unterrichteten im letzten Jahr circa 200 Personen Deutsch in Bogotá. Es fällt außerdem auf, dass die Lehrerzahlen in Cali (37 Lehrer) und Barranquilla (33 Lehrer) sehr ähnlich waren.

Regionale Verteilung der Deutschlehrer

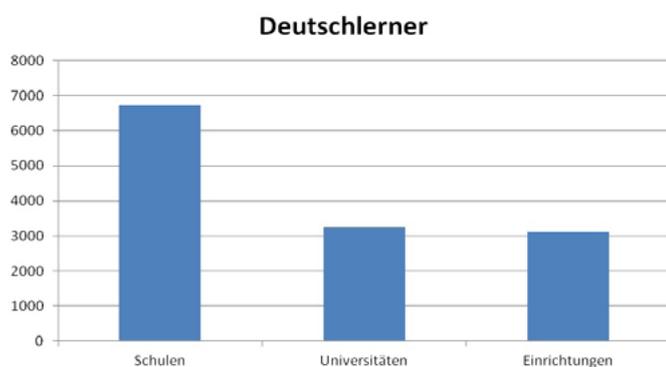


Grafik 2

⁴ Laut DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística / Staatliche Verwaltung für Statistik Kolumbiens) gibt es in Kolumbien große (Bogotá, Medellín, Cali und Barranquilla), mittlere (Bucaramanga und Cartagena) und kleine Städte (Manizales und Pasto) (DANE: 2004, S.-24)

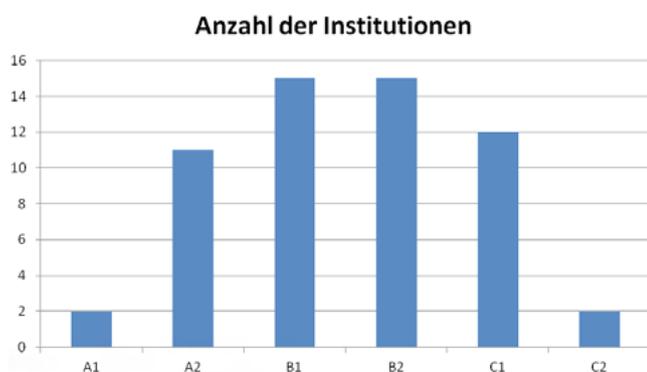
⁵ Stand 2005, siehe <http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio/estadisticas-municipio-de-pasto> (18.08.2014)

Den Umfrageergebnissen zufolge verteilen sich die Deutschlerner hauptsächlich auf drei Arten von Institutionen: Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Grafik 3), wobei über die Hälfte der Lernenden (6.732) an Schulen Deutsch lernten. Diese letzte Angabe spiegelt die Präsenz der deutschen Auslandsschulen in den vier wichtigsten kolumbianischen Städten (Bogotá, Medellín, Cali und Barranquilla) wider. Darüber hinaus wird die deutsche Sprache noch an sechs weiteren Schulen unterrichtet. Die übrigen Lernenden befanden sich an 22 Hochschulen (3.264) und 24 Einrichtungen für Erwachsene (3.105).



Grafik 3

An 15 der bereits erwähnten Institutionen konnte man letztes Jahr Kurse bis zum Niveau B2 besuchen (Grafik 4). Es folgten 12 Institutionen, die Sprachkurse auf dem Niveau C1 anboten. Aus der Grafik geht außerdem hervor, dass sich die Nachfrage nach Deutschkursen nicht nur auf ein Anfängerpublikum beschränkt, sondern dass es auch Lernende in Kolumbien gibt, die ein hohes Sprachniveau erreichen möchten.

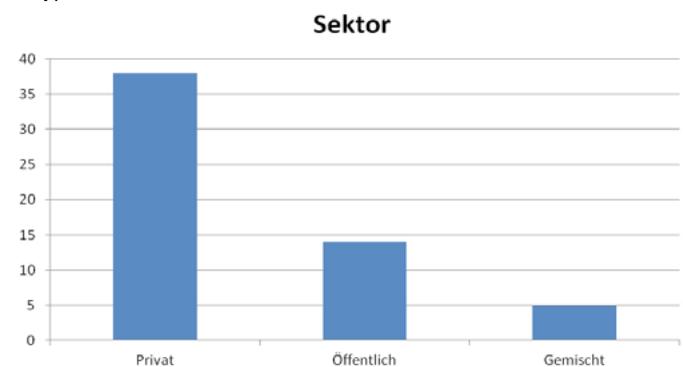


Grafik 4

Die letzte Angabe, die über die Kontaktpersonen ermittelt wurde, bezog sich auf den Sektor der Institutionen (Grafik 5). Die meisten Einrichtungen,

an denen Deutsch unterrichtet wird, gehören zum privaten Sektor. Nur 25% der beteiligten Institutionen sind öffentlich. Weniger als 10% sind gemischt, das heißt, sie bekommen sowohl private als auch öffentliche Gelder.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Umfrage mit den Daten der Erhebung von 2010, so stellt man einerseits fest, dass die Zahl der DaF-Lernenden in Kolumbien immer noch eine positive Tendenz aufweist, weil die Gesamtlernerzahl um 3.600 Personen gestiegen ist. Diesen Trend kann man auch an der Lehrerschaft erkennen, die erheblich zugenommen hat.



Grafik 5

Andererseits ist die Zahl der Institutionen mit Deutschunterricht laut der Umfrage von 2013 jedoch gesunken; Im Jahre 2010 waren es noch 150 Hochschulen, die Deutschkurse oder Studiengänge anboten, so hatte sich diese Zahl im Jahre 2013 auf 22 reduziert. In der Statistik aus dem Jahr 2005 (Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache 2006: 11) erscheinen nur 39 Hochschulen mit DaF-Unterricht. Wieso ändert sich die Zahl der Universitäten von Erhebung zu Erhebung so drastisch? In den Einleitungen der Statistiken aus den Jahren 2005 und 2010 gibt es eine Erläuterung zur Erfassung der Daten, die auf ein solches Problem hinweist, nämlich dass die Angaben in einigen Ländern aus „Schätzungen der Experten“ vor Ort stammten (Netzwerk Deutsch 2010: 3). Weder für 2005 noch für 2010 gab es eine Abfrage zum Thema Deutschlernerzahlen in Kolumbien, die von anerkannten Institutionen unternommen wurde. Die Umfrage hingegen, die im Jahr 2013 von APAC, DAAD, Goethe-Institut und der Deutschen Botschaft in Bogotá durchgeführt wurde, beruht auf zuverlässigen Daten der Institutionen in Kolumbien. Damit hat die Abfrage eine hohe Gültigkeit. Zwei Einschränkungen müssen jedoch gemacht werden.

Da die Teilnahme an der Umfrage auf freiwilliger Basis erfolgte, kann eine Vollständigkeit nicht garantiert werden. Wenn Institutionen ihre Daten nicht geschickt haben, so sind sie nicht erfasst. Desweiteren mussten sich die Organisatoren auf die Richtigkeit der von den Kontaktpersonen gemachten Angaben verlassen. Eine Überprüfung vor Ort erfolgte nicht und wäre auch nicht durchführbar gewesen.

Ausblick

Seit wann bieten die Institutionen Deutsch als Fremdsprache an? Wie sind die Tendenzen in den jeweiligen Einrichtungen? Wird die Nachfrage nach der deutschen Sprache in Kolumbien weiterhin steigen? Diesen Fragestellungen könnte man in den nächsten Jahren nachgehen, in denen eine fortgesetzte Zusammenarbeit der Institutionen (APAC, DAAD, Goethe-Institut Kolumbien und der Deutschen Botschaft) weiterhin zu validen Erhebungen führen könnte.

Neben den quantitativen Umfragen sind qualitative Studien im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien wünschenswert, die sich mit den Methoden, Materialien und Meinungen der Lehrenden und Lernenden zum Deutschunterricht befassen. So kann man dem Ziel näherkommen, einen differenzierten Überblick über das Lehren und Lernen dieser Sprache in diesem Land zu erfassen, wo die deutsche Sprache keineswegs als exotisch⁶ gilt.

Fazit: Deutsch als Fremdsprache hat in Kolumbien Zukunft!!!

Literatur

- Alcaldía de Pasto (2010): Estadísticas Municipio de Pasto. <http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio/estadisticas-municipio-de-pasto>, 18.08.2014.
- Ergebnis der gemeinsamen DaF-Umfrage Kolumbien von DAAD, Goethe-Institut, kolumbianischem Deutschlehrerverband APAC und deutscher Botschaft Bogotá von 10-12/2013, http://www.goethe.de/resources/files/pdf16/Deutsch_in_Kolumbien_2014-041.pdf, 30.04.2014.
- DANE (2004): Documentos técnicos sobre mercado laboral, http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/empleo/mercado_lab_colombiano/analisis_informalidad_urbana.pdf, 16.04.2014.
- Duden-Online, <http://www.duden.de/rechtschreibung/exotisch>, 16.04.2014.
- Goethe-Institut (Hg.): Die deutsche Sprache in der Welt: „Netzwerk Deutsch“ Datenerhebung 2010, <http://www.goethe.de/uun/pub/de5759780.htm>, 16.04.2014.

Mejía, Alfonso / Rüger, Antje (2010): Deutsch in Kolumbien, in: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, De Gruyter Mouton: Berlin/New York. S. 1709-1712.

Netzwerk Deutsch (Hg.) (2010): Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt, <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/156359/PublStatistik.pdf>, 14.04.2014.

Sekikawa, Fujiko (2006): Ratschläge für Schülerinnen und Schüler, die mit dem Gedanken spielen, Dolmetscher/in für Deutsch und Japanisch zu werden, http://www.sekikawa.de/pdf-files/ratschlaege_d.pdf, 18.08.2014

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005, <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>, 14.04.2014.

Informationen zur Autorin

Claudia Clavijo kommt aus Bogotá, Kolumbien. Dort hat sie ihr Studium im Bereich Philologie und Sprachen – Deutsch (1997-2003) absolviert. Von 2007 bis 2009 machte sie ihren Master in Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit 2009 unterrichtet die Autorin an der Universidad Nacional de Colombia. Darüber hinaus hat sie 2011 angefangen, am Goethe-Institut als DaF-Lehrerin zu arbeiten. Seit 2012 ist Claudia Clavijo APAC-Vorsitzende.

Kontakt: smaragd3@yahoo.com

⁶ In Ihrem Artikel „Ratschläge für Schülerinnen und Schüler, die mit dem Gedanken spielen, Dolmetscher/in für Deutsch und Japanisch zu werden“ weist Sekikawa darauf hin, dass keine einheitliche Definition einer „exotischen“ Sprache vorhanden ist. (Sekikawa 2006). In ihrem Artikel orientiert sich die Autorin an der zweiten Bedeutung des Wortes „exotisch“ als „ungewöhnlich“ siehe <http://www.duden.de/rechtschreibung/exotisch> Deutsch ist keine ungewöhnliche Sprache in Kolumbien, weil die Lernerzahlen steigen. (16.04.2014)

Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache in Caracas

Renate Koroschetz de Maragno

Abstract

Der Beitrag schildert die Entstehungsgeschichte des Aufbaustudienganges Deutsch als Fremdsprache, der im 2. Semester 2013 an der Universidad Central de Venezuela begonnen hat. Dieser Studiengang ist der einzige seiner Art in Venezuela. Er konnte ins Leben gerufen werden dank der tatkräftigen Unterstützung der großen deutschen Mittlerorganisationen, Goethe-Institut und Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).

...

Der Mangel an Deutschlehrenden ist ein Thema, das nicht nur in Venezuela, sondern auch in vielen anderen Ländern Lateinamerikas den zuständigen Stellen an Universitäten und Schulen seit Jahren Kopfzerbrechen bereitet. In Venezuela, wo zudem eine Ausbildung zum Deutschlehrer gänzlich fehlt, wurde die Lage – bedingt auch durch die anhaltende Krise - von Jahr zu Jahr prekärer.

An der Universidad Central de Venezuela kann man zwar Deutsch im Hauptfach studieren, die vom Institut für Moderne Sprachen angebotenen Abschlüsse aber - Übersetzung, Übersetzung und Dolmetschen, Lizenzierung - beinhalten keine pädagogische Ausrichtung. Trotzdem stellten die Absolventen dieses Instituts bisher zumindest die Nachwuchskräfte für das Institut selbst und für das Goethe-Institut Caracas.

Die Idee, diesen Absolventen, die nach ihrem Studium durchaus solide Deutschkenntnisse auf C1-Niveau aufwiesen, eine zusätzliche Ausbildungschance vor Ort zu bieten und somit den wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten DaF-Lehrkräften wenigstens teilweise zu lindern, entstand bereits 2004. Das erste Projekt unseres Aufbaustudienganges Deutsch als Fremdsprache, „Especialización en alemán como lengua extranjera“, das ich als Professorin des Instituts für Moderne Fremdsprachen und Projektleiterin im Juli 2005 an der Universität einreichen konnte, war das Produkt einer äußerst guten Zusammenarbeit von vier Institutionen:

1. Universidad Central de Venezuela UCV
2. Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD
3. Goethe-Institut Caracas
4. AVenPA, der 1996 gegründete venezolanische Deutschlehrerverband

Der damalige DAAD-Lektor Karl Tschida, mein Vorgänger am Goethe-Institut, Jörg Feldmann, meine Kollegin Helga Sörensen, damals Präsidentin des Deutschlehrerverbandes AVenPA, und ich, damals Leiterin der Deutschabteilung am Institut für Moderne Sprachen der UCV, beschlossen, gemeinsam einen Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache zu entwerfen, der mittelfristig den Deutschlehrerbedarf in Venezuela decken sollte. Unsere Recherchen führten uns zunächst zu bereits bestehenden Programmen. Dabei schien uns das Fernstudienprogramm des Goethe-Instituts mit seinen über 20 Bänden zu den verschiedenen Bereichen des DaF-Unterrichts eine sehr gute Basis für unser Vorhaben zu sein.

Die Frage nach der Gestaltung unseres Curriculums, also nach dem Aufbau der verschiedenen Kompetenzen, musste sich notwendigerweise nach den an der Universidad Central de Venezuela bestehenden Formaten richten.

Nachdem wir uns darauf geeinigt hatten, dass unser Aufbaustudiengang nicht als „Master“, sondern als dessen praxisorientiertes Gegenstück, nämlich als „Especialización“ ausgewiesen werden sollte, standen uns feste Formate der Universität für die Beschreibung und Rechtfertigung unseres Vorhabens zur Verfügung.

Es gab z.B. die Einschränkung, dass so ein Studiengang nicht mehr als 30 Kreditpunkte haben durfte, wobei die obligatorischen Fächer jeweils mit drei, die Wahlfächer mit zwei Punkten bewertet werden. Außerdem musste ein Studiengang wie unserer mindestens zwei Wahlfächer und

eine Abschlussarbeit umfassen. Diese formalen Vorgaben waren allerdings die einfachere Hürde, die zu meistern war. Viel schwieriger war es, die akademischen Vorgaben bezüglich des Lehrkörpers, also Dozenten mit der vorgeschriebenen Qualifikation, der Rechtfertigung unseres Vorhabens (in Venezuela ist Deutsch keine Fremdsprache, die an Schulen angeboten wird) und der Nachhaltigkeit eines solchen Aufbaustudienprogramms zu erfüllen.

Die akademischen Anforderungen an das Curriculum waren einerseits eine solide theoretische Fundierung in den Bereichen angewandte Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aber auch eine praxisorientierte Ausbildung in einem Umfang, der insbesondere den fehlenden didaktischen Vorkenntnissen der

erwarteten Studenten (Deutsch-Absolventen der UCV) Rechnung trüge. Wir einigten uns – auch in Anlehnung an den bereits bestehenden Aufbaustudiengang in Englisch als Fremdsprache – auf drei Komponenten, die das Grundgerüst unseres Curriculums bilden sollten, nämlich allgemeine theoretische Grundkenntnisse, Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts und soziokulturelles Hintergrundwissen. Jede dieser drei Komponenten wurde vorschriftsmäßig zunächst in Bereiche unterteilt, bei deren Benennung wir lange Diskussionen führten, vor allem weil es um eine optimale Verzahnung von Theorie und Praxis ging. Danach mussten jedem Bereich die Fächer zugeordnet werden, denen schließlich die Kreditpunkte zugeteilt wurden. Es ging in diesem Schritt um die Gewichtung der jeweiligen Inhalte.

Folgende Tabelle zeigt das Ergebnis unserer Arbeit:

KOMPONENTEN	BEREICHE	FÄCHER	KREDITPUNKTE
I. Allgemeine theoretische Grundkenntnisse	Linguistik, Fremdspracherwerb und -Lehre	1) Einführung in die germanistische Linguistik	3
		2) Psycholinguistik	3
		3) Wahlfach	2
II. Theorie und Praxis des Unterrichts	Didaktik und Methodik	1) Angewandte Linguistik	3
		2) Unterrichtsmethoden	3
		3) Unterrichtspraktikum	3
		4) Wahlfach	2
III. Soziokulturelles Hintergrundwissen	Deutsche Sprache und Kultur	1) Fertigkeit Sprechen	3
		2) Fertigkeit Lesen	3
		3) Wahlfach	2

Tabelle 1

Gemäß dieser Zuordnung stand also fest, welche Bereiche mit den obligatorischen Fächern abgedeckt werden konnten und welche durch Wahlfächer zusätzlich unterstützt werden mussten. Die sieben obligatorischen Fächer ergaben allein 21 Kreditpunkte, dazu die 3 Wahlfächer mit sechs Kreditpunkten ergaben 27 Kreditpunkte, plus drei für die Abschlussarbeit und das Limit der 30 maximalen Kreditpunkte für den Aufbaustudiengang war somit erreicht. Im nächsten Schritt waren die Fächer chronologisch aneinanderzureihen, mit dem Ziel, eine fachgerechte, logische Progression zu erstellen.

Diese sieht aus wie folgt.

Nachdem das Curriculum feststand, war eine Liste von Wahlfächern als Angebot vorzulegen,

die mit den Forschungstätigkeiten der Dozenten in Zusammenhang stand.

Wir wollten das Angebot an Wahlfächern außerdem möglichst vielseitig anlegen, um auf den Bedarf der Studenten bzw. auf ihre jeweiligen Interessen, Stärken und Schwächen eingehen zu können. Die Programme aller Fächer mussten nun in ein von der Universität vorgegebenes Format gebracht und dem ebenfalls im vorgeschriebenen Format verfassten Projektantrag beigelegt werden, um anschließend auf den Weg durch die verschiedenen zuständigen Instanzen geschickt zu werden.

Die erste war der Fachbereich Linguistik, der das Projekt sehr aufmerksam unter die Lupe nahm und mehrere Korrekturen forderte. Der wunde

SEMESTER	CODE	FÄCHER	KREDITPUNKTE	VORBEDINGUNGEN
1.	01	Einführung in die germanistische Linguistik	3	Keine
	02	Wahlfach I	2	Keine
2.	03	Psycholinguistik	3	01 Einführung
	04	Angewandte Linguistik	3	01 Einführung...
	05	Fertigkeit Sprechen	3	01 Einführung...
3.	06	Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts	3	04 Angewandte Linguistik
	07	Fertigkeit Schreiben	3	01 Einführung... /
	08	Wahlfach II	2	05 Fertigkeit Sprechen Keine
4.	09	Unterrichtspraktikum	3	03 Psycholinguistik 06 Angewandte Linguistik
	10	Wahlfach III	2	Keine
	11	Abschlussarbeit	3	27 Kreditpunkte

Tabelle 2

Punkt war die dürftige Besetzung des sogenannten „Comité académico“, das für die Ausarbeitung und die Nachhaltigkeit des Studienganges verantwortlich ist – so der erste Befund. Die Mitglieder dieses Komitees allerdings mussten die Vorgaben der UCV erfüllen, einen Mindestgrad auf der Karriereleiter erreicht haben und außerdem DaF-Spezialisten sein. Es war für uns beinahe unmöglich, mehr als drei Dozenten zu finden, die alle drei Kriterien erfüllten, bis wir Hilfe von außen erhielten und die Mitglieder des Fakultätssenates einsahen, dass wir schlecht den dringenden Bedarf an Deutschlehrern decken konnten, wenn die Ausbildung nicht angeboten wurde. Die Lösung war die damalige DAAD-Lektorin und DaF-Spezialistin, Ulrike Arras, die als externes Mitglied in dieses Komitee aufgenommen wurde.

Die nächste Instanz, der zentrale Senat der postgradualen Studiengänge der Universidad Central de Venezuela, in dem Vertreter aller Fachrichtungen sitzen, war mit der Präsentation und den Antworten auf die gestellten Fragen zufrieden und segnete das Projekt im Juli 2009 ab, nachdem ein paar formale Korrekturen gemacht worden waren.

Im Mai 2010 ging unser Projekt an die dritte und letzte Instanz, von der aber alles abhing, nämlich an den „Consejo Nacional de Universidades“, dessen „Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG)“ als einzige technische Verwaltungsstelle befugt ist, Aufbaustudiengänge von venezolanischen Universitäten im Auftrag des Universitätsministeriums zu bewilligen und zu akkreditieren. Nur nach der Annahme und der darauf folgenden Veröffentlichung

in der „Gaceta oficial“¹ durfte der Studiengang beginnen. Im März 2012 erhielt ich endlich die Antwort von der zuständigen Zentralstelle: Die drei Experten, denen das Projekt zur Bewertung vorgelegt worden war, hatten eine Liste mit 38 Punkten erstellt, die zu korrigieren waren. Teilweise waren dies leicht zu korrigierende formale Fehler, teilweise ging es darum, dass unsere Formulierung im Spanischen viel zu direkt und schmucklos war, es gab aber auch – Gott sei Dank wenige – Anmerkungen, die Eingriffe in das Curriculum bedeuteten. So z.B. die Anmerkung, dass die deutsche Lautverschiebung behandelt werden müsse.

Nach einer intensiven Arbeit, die ganze zwei Monate in Anspruch nahm, konnten wir das Projekt erneut einreichen und am 19.12.2012 wurde es endlich offiziell gut geheißen und in der „Gaceta Oficial“ veröffentlicht.

Im September 2013 startete der Aufbaustudiengang mit sieben Teilnehmer(inne)n, alle haben ihr erstes Semester erfolgreich abgeschlossen und befinden sich zurzeit im zweiten Semester.

Neueinschreibungen sind wieder im September 2014 möglich. Um sich an unserem Aufbaustudiengang einschreiben zu können, müssen die Anwärter folgende Bedingungen erfüllen: abgeschlossenes Hochschulstudium und Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe C1, belegbar mit einem anerkannten Leistungsnachweis (z.B. Goethe-Zertifikat C1) oder einem Interview mit der Aufnahmekommission.

¹ Die „Gaceta Oficial“ ist das offizielle Publikationsinstrument der Bolivarianischen Republik Venezuela, in dem alle vom Gesetzgeber verabschiedeten Gesetze, Verordnungen, Abkommen, Rundschreiben u.Ä. veröffentlicht werden müssen, um Gültigkeit zu erlangen.

GACETA OFICIAL

DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

AÑO CXL — MES III

Caracas, miércoles 19 de diciembre de 2012

Número 40.075

398.564

GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Miércoles 19 de diciembre de 2012

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
SECRETARIADO PERMANENTE
N° 072, Caracas, 10 de diciembre de 2012**

El Consejo Nacional de Universidades en su sesión ordinaria del 06 de diciembre de 2012, en ejercicio de las atribuciones previstas en los ordinales 1° y 3° del artículo 20 de la Ley de Universidades, de conformidad con lo establecido en el artículo 13 de la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades, publicada en Gaceta Oficial N° 37.328 de fecha 20.11.01 y de acuerdo al informe del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado.

ACUERDA

Autorizar la creación y el funcionamiento del Programa de Postgrado: **Especialización en Alemán como Lengua Extranjera**, modalidad Presencial de la Universidad Central de Venezuela, sede: Centro Comercial Los Chaguaramos, piso 5, avenida Neverí con calle Edison, Los Chaguaramos, Caracas.

COMUNIQUESE Y PUBLIQUESE

MARLENE YAPIRA CORDOVA

Presidenta del Consejo Nacional de Universidades

ASALIA R. VENEGAS S.
Secretaria Permanente

Informationen zur Autorin

Renate Koroschetz de Maragno stammt aus Bozen/Südtirol und studierte Moderne Sprachen mit Hauptfach Deutsch an den Universitäten von Mailand und Turin (Italien). Sie lebt seit 1976 in Venezuela und war dort 27 Jahre lang an der Universidad Central de Venezuela als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Phonetik und Phonologie und interkulturelle Kommunikation. Als emeritierte Professorin koordiniert sie den Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache.

Seit 2006 ist sie Leiterin der Spracharbeit am Goethe-Institut in Caracas.

Kontakt: r_koroschetz@yahoo.de

Zur Förderung der DaF-Forschung in Kolumbien

Lisette Mächler

Abstract

DaF-Forschung wird seit nicht zu langer Zeit auch in Kolumbien betrieben. Mit drei Bachelorstudiengängen, in denen DaF als Hauptfach oder als Schwerpunktfach studiert werden kann und mit einem Linguistik-Masterstudiengang mit Schwerpunkt DaF werden die Weichen für die kolumbianische DaF-Forschung gestellt. Damit reagiert die kolumbianische Akademie auf die steigenden Deutschlernerzahlen, auf die Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrern und auf den damit verbundenen Bedarf, über und für das eigene Publikum zu forschen. Trotz dieser positiven Entwicklung steckt die DaF-Forschung in Kolumbien noch in den Kinderschuhen und muss intensiv gefördert und unterstützt werden. Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die jetzigen Ansätze zur DaF-Forschung in Kolumbien gegeben, konkrete Möglichkeiten zur Förderung der DaF-Forschung präsentiert und Desiderate zur Zukunft der kolumbianischen DaF-Forschung vorgestellt.

...

Einleitung

Als Ergebnis der DaF-Tagung „Zur Differenzierung von Angebot und Nachfrage von DaF-Angeboten“, die im September 2013 an der Universidad de Antioquia stattgefunden hat, und an der 92 DaF-Lehrer/-Lerner teilgenommen haben, kristallisierte sich das Desiderat nach systematischer Forschung im Bereich DaF heraus. Damit Kolumbien im Bereich DaF international wahrgenommen werden kann, muss die im Land betriebene DaF-Forschung nach außen getragen werden. Dies ist - so die Ergebnisse der Podiumsdiskussion auf der DaF-Tagung - auf verschiedenen Wegen möglich: Die im Land ansässigen Wissenschaftler müssen ihre Beiträge in international bekannten Medien publizieren, und Nachwuchswissenschaftler sollen über ihre laufenden Forschungsprojekte berichten und diese auf Tagungen präsentieren. Es soll zudem

ein gutes Netzwerk von in Kolumbien tätigen DaF-Forschern gebildet und die bereits bestehende Forschungsgruppe gestärkt werden bzw. eine neue Forschungsgruppe mit Schwerpunkt DaF gegründet werden. Im vorliegenden Beitrag soll skizziert werden, inwieweit in Kolumbien bereits DaF-Forschung betrieben wird, und welche weiteren Maßnahmen zur Förderung der DaF-Forschung getroffen werden können bzw. sollen.

1. Die Vorbereitung auf eine Forschungslaufbahn: DaF-Studiengänge in Kolumbien

Nach dem Humboldtschen Bildungsideal von der „Einheit von Forschung und Lehre“¹ sollen die Dozenten an den Universitäten den „Forschungsgeist“ von Studenten fördern (vgl. Borrero 1988). Die Studenten sollen im Laufe ihrer akademischen Sozialisation Werkzeuge vermittelt bekommen, die ihnen dabei helfen sollen, selbst zu neuem Wissen zu gelangen, ihr „kritisches und analytisches Denkvermögen“, ihre „Argumentationsfähigkeit“, ihre „Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen“ und ihre „Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit“ u.a. zu entwickeln (Pasternack 2008, S. 21). An Universitäten kann dies erreicht werden, indem die Studenten z.B. in Lehrveranstaltungen des Typs „Seminar“ das wissenschaftliche Wissen kollektiv verarbeiten (vgl. Borrero 1988). Darüber hinaus sollen die Studenten akademische Texte verfassen. Beim Verfassen von Texten der Sorte „Seminararbeit“, die Ehlich zufolge als „didaktische Paralleltextart zum wissenschaftlichen Artikel“ gilt (2003, 20), lernen die Studenten das wissenschaftliche Arbeiten, indem sie folgende Fähigkeiten erwerben:

- Erweiterung von Fachwissen durch eigenständige Rezeption von Fachliteratur
- Erlernen und Anwenden von wissenschaftlichen Methoden

¹ Siehe auch Pasternack (2008) zur Diskussion der nicht mehr bestehenden Einheit von Forschung und Lehre nach der Bologna-Reform an deutschen Universitäten: in http://www.peer-pasternack.de/texte/Einheit_von_Forschung_und_Lehre.pdf, 13.08.2014.

- Kennenlernen verschiedener Ansätze bzw. Schulen der Disziplin und Erlernen der kritischen Einschätzung
- Erlernen von Textartenwissen inklusive routiniertem Umgang mit Formalia (Stezano Cotelo 2008, 35)

Mit anderen Worten: Um eine wissenschaftliche Laufbahn zu starten, ist es erforderlich, bereits an der Hochschule eigene (vor-)wissenschaftliche Texte zu produzieren, d.h. Seminararbeiten zu verfassen. An diese Feststellung anknüpfend wird die Forschungsförderung in den kolumbianischen Studiengängen mit Schwerpunkt DaF im Folgenden gemessen.

Deutsch als Fremdsprache kann im grundständigen Bereich als Schwerpunktfach an drei kolumbianischen Universitäten studiert werden. Diese Studiengänge werden im Folgenden kurz im Hinblick auf ihre Forschungstätigkeit im Bereich DaF beschrieben.

Der Studiengang „Filología e Idiomas con énfasis en alemán“² an der Universidad Nacional, „aus der philologischen Tradition der Universität entstanden“ (Mejía / Rüger 2010, 1710), führt zu einer „Licenciatura“, zu einer „Lehrbefähigung“ also (ebd.). Dies erklärt, weswegen sich der Großteil der Absolventen dieses Studiengangs für einen Deutschlehrerberuf entscheidet (vgl. ebd.). Auch wenn im Rahmen dieses grundständigen Studiengangs bereits erste Schritte im Sinne der DaF-Forschung vollzogen werden, indem Seminare zum Verfassen von Abschlussarbeiten, wie das „Seminario Monográfico“ angeboten werden, fühlen sich die Studenten überfordert, ihre Abschlussarbeit auf Deutsch zu verfassen. Die meisten entscheiden sich aus diesem Grund dafür, ihre erste größere wissenschaftliche Arbeit auf Spanisch zu schreiben, auch wenn sie zum Bereich DaF forschen³.

Der Studiengang „Lenguajes y Estudios Socioculturales“⁴ an der Universidad de los Andes bietet Deutsch als Schwerpunktfach an. Absolventen dieses Studiengangs haben ein „breites Berufsprofil“ (Mejía / Rüger 2010, 1710f.), da sie zwischen kulturwissenschaftlichen und

fremdsprachendidaktischen Themen wählen können. Seit ein paar Jahren schreiben die Studenten keine Abschlussarbeiten mehr, sondern besuchen stattdessen ein „Seminario de Grado“.⁵ Je nach Schwerpunkt müssen die Studenten eine Reihe von Texten verfassen: Wenn man sich mit kulturellen Studien beschäftigt, dann schreiben die Studenten Essays zu einem bestimmten Thema, wenn man sich für Pädagogik entscheidet, machen die Studenten ein Lehrpraktikum und müssen den entsprechenden Praktikumsbericht verfassen. Durch das Verfassen von diesen akademischen Textsorten werden zwar bestimmte Kompetenzen trainiert - beim Verfassen von Essays lernen die Studenten zum Beispiel, wie der Leser von einer bestimmten Idee überzeugt werden kann (vgl. González Rátiva 2008) - dabei wird aber nicht den Hauptzweck einer studentischen Seminararbeit erreicht, nämlich das wissenschaftliche Handwerkzeug zu trainieren.

Der Studiengang „Licenciatura en Idiomas Extranjeros“⁶ an der Universidad del Atlántico in Barranquilla bietet ebenfalls Deutsch als Schwerpunktfach mit einem Abschluss zur Lehrbefähigung an. Hier lässt sich DaF-Forschung nur im begrenzten Rahmen betreiben, weil den Studenten die logistischen Möglichkeiten fehlen, um Interventionsstudien durchzuführen – z.B. stehen ihnen keine Praktikumsplätze zur Verfügung, die den Rahmen für Interventionsstudien bilden könnten. Zudem fehlen den Studenten Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben. Dieser Tatsache versuchen zurzeit Dozenten der Universidad del Atlántico entgegenzuwirken. Sie möchten in Kooperation mit Masterstudenten der Universität Leipzig das curriculare Angebot des Studiengangs an der Universidad del Atlántico erweitern.⁷

Im postgraduierten Bereich gibt es seit 2009 den Masterstudiengang „Maestría en Lingüística, línea: Alemán como Lengua Extranjera“⁸ an der Universidad de Antioquia in Medellín. Dieser wurde mit dem Ziel gegründet, eine wissenschaftlich fundierte praxisorientierte Aus- und Fortbildung für Deutschlehrer anzubieten, in

5 Diese Informationen stammen von einer Dozentin des Studiengangs.

6 Für weitere Informationen siehe die Webseite des Studiengangs: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/idiomas-extranjeros>, 13.08.2014.

7 Die Informationen stammen von einer Dozentin des Studiengangs.

8 Für weitere Informationen siehe die Webseite des Studiengangs: <http://www.daad.co/es/16277/index.html>.

2 Für weitere Informationen siehe die Webseite des Studiengangs: <http://www.unal.edu.co/diracad/pregrado/filologia.htm>, 13.08.2014.

3 Für weitere Informationen siehe die Webseite des Studiengangs: <http://www.unal.edu.co/diracad/pregrado/filologia.htm>, 13.08.2014.

4 Für weitere Informationen siehe die Webseite des Studiengangs: <http://lenguajes.uniandes.edu.co/>, 13.08.2014.

die Forschungstätigkeit im Bereich DaF einzuführen und das Fundament und die Voraussetzung für eine Promotion und die wissenschaftliche Laufbahn im Bereich DaF zu schaffen. Dank des Abkommens zum Doppeldiplom mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden die Abschlussarbeiten der Masterstudenten auch in Deutschland rezipiert, was ein erster Schritt zur Internationalisierung der kolumbianischen DaF-Forschung darstellt. Zur Förderung der Forschungskompetenzen wird jedes Semester ein Forschungsseminar angeboten, in dem den Studenten die Methoden zur Erhebung und Auswertung von Forschungsdaten vermittelt werden. Je nach Forschungsinteresse können die Studenten linguistische, didaktische, landeskundliche oder kulturelle Aspekte des Deutschen als Fremdsprache erforschen. In den letzten Jahren sind im Rahmen des Masterstudiengangs Forschungsprojekte mit verschiedenen Foki durchgeführt worden, wie z.B. „Verbesserung der Rechtschreibung bei jungen DaF-Lernern“, „Didaktisierungsvorschlag: Textsorte Bewerbungsanschreiben“ und „Subjektive Theorien im DaF-Unterricht“. Alle Arbeiten haben gemeinsam, dass sie DaF-Forschung aus kolumbianischer Perspektive betreiben.

Anknüpfend an Ergebnisse der aktuellen Schreibforschung, die besagen, dass das wissenschaftliche Schreiben eine Handlungskompetenz ist, die sich als „Entfaltungs-“ oder „Aneignungsvorgang“ gestaltet und sich über mehrere stufenartig ablaufende Phasen entwickelt (Pohl 2007), ist im Rahmen des Linguistikseminars des oben erwähnten Masterstudiengangs ein Curriculum zum wissenschaftlichen Schreiben erstellt worden, welches an die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Masterstudenten anknüpft. Dabei üben die Studenten das wissenschaftliche Lesen und Schreiben auf Deutsch, bis sie in der Lage sind, eine Masterarbeit auf Deutsch zu verfassen. Bereits in den ersten Semestern lernen sie verschiedene akademische Textsorten kennen und üben sich im Bereich der Alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) - das ist der Bereich der Wissenschaftssprache Deutsch, der den meisten DaFlern Schwierigkeiten bereitet. Dieses Curriculum befindet sich noch in einer Erprobungsphase, und könnte zukünftig an den weiteren Studiengängen mit Schwerpunkt DaF als Anhaltspunkt genommen werden, um das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch zu trainieren. Dadurch könnten bereits

in den grundständigen Studiengängen die ersten Schritte zur DaF-Forschung vollzogen werden.

2. Die Relevanz von Tagungen und Kongressen als Forum für den wissenschaftlichen Austausch

Forschungsarbeit zu betreiben bedeutet auch, sich mit den Kollegen über die laufenden Forschungsprojekte auszutauschen. Nicht nur die Präsenz auf internationalen Tagungen wie auf dem ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos), auf der IDT (Internationale Deutschlehrertagung) oder auf dem Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik⁹, ist ein Muss für jeden Wissenschaftler, der sich auf der wissenschaftlichen DaF-Karte positionieren will, ebenso unentbehrlich ist der Besuch von nationalen Tagungen mit DaF-Schwerpunkt.

In Kolumbien hat sich die Deutschlehrertagung¹⁰ im Rahmen der Cátedra Europa an der Universidad del Norte in Barranquilla als Forum zur Fortbildung der Deutschlehrkräfte in Kolumbien etabliert. Darüber hinaus dient sie der besseren Vernetzung der in Kolumbien tätigen DaF-Lehrer. Auch wenn der primäre Zweck der Tagung die Fortbildung von DaF-Lehrern ist, wird durch Vorträge und Workshops von deutschen Wissenschaftlern auch ein wissenschaftlicher Ansatz verfolgt. DaF-Forschung könnte aber trotzdem im Rahmen dieser Tagung noch stärker gefördert werden, indem z.B. den Nachwuchswissenschaftlern eine eigene Sektion zur Vorstellung ihrer Forschungsarbeiten angeboten wird.

Eine weitere Tagung mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache wird alle zwei bis drei Jahre an der Universidad de Antioquia in Medellín ausgerichtet. Auf der letzten Tagung, die im September 2013 stattgefunden hat, wurde im Rahmen einer Podiumsdiskussion über die Zukunft der Germanistik in Kolumbien diskutiert. Im Rahmen dieser Gesprächsrunde, an der Vertreter verschiedener Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt DaF teilgenommen haben, wurde betont, dass die kolumbianische DaF-Forschung ausgebaut werden muss. Höhepunkte dieser Tagung waren außer der o.a. Podiumsdiskussion die Präsentation der Forschungsprojekte von den DaF-

⁹ Siehe unten in den weiterführenden Links die Verweise auf die internationalen Tagungen.

¹⁰ Diese Tagung wird seit 2008 einmal im Jahr ausgerichtet: <http://www.uninorte.edu.co/web/catedra-europa/informacion-general?articleId=1524364&groupId=13233>, 13.08.2014.

Masterstudenten der Universidad de Antioquia. Themen waren z.B. „Fachsprache der Philosophie“, „Storytelling im frühen Fremdsprachenunterricht“, „Pronominale und nominale Anredeformen im mündlichen Sprachgebrauch in kontrastiver Analyse Deutsch und Spanisch“, „Lernstrategien zur Wortschatzarbeit in DaF-Lehrwerken“ u.a.

Die Posterpräsentation erwies sich als produktives Werkzeug zur Vorstellung der laufenden Untersuchungen: Die Masterstudenten konnten ihre Forschungsprojekte und deren Zwischenergebnisse vorstellen, wodurch das kolumbianische Publikum einen Einblick in die im Rahmen des Masterstudiengangs betriebene Forschungstätigkeit bekommen konnte. Solche Programmpunkte sollten in jeder Tagung einbezogen werden.

3. Schreiben, schreiben und noch einmal schreiben

Wie bereits oben erwähnt, soll die DaF-Forschung aus Kolumbien international bekannt werden. Dabei ist es unentbehrlich, die Forschungsgemeinschaft über die laufenden und abgeschlossenen Forschungsprojekte zu informieren. Aus diesem Grund seien hier einige Medien erwähnt, in denen auch Nachwuchswissenschaftler ihre Beiträge veröffentlichen können:

1. 1. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache:
<https://www.uni-leipzig.de/daf/>
2. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch:
<http://www.hueber.de/fremdsprache-deutsch>
3. Zeitschrift Info-DaF
<http://www.daf.de>

Man braucht viel Zeit, um die Kompetenzen im Bereich „wissenschaftliches Schreiben“ und „wissenschaftliches Arbeiten“ zu trainieren. Nichtsdestotrotz ist den wissenschaftlichen Schreibnovizen zu empfehlen, Seminare zur Einführung ins wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten zu besuchen und jede Möglichkeit wahrzunehmen, wissenschaftliche Texte zu verfassen.

4. Eine Forschungsgruppe mit Schwerpunkt DaF

Zuletzt ist hier auf eine wichtige Instanz einzugehen, die der Forschung einen offiziellen Status verleiht: eine Forschungsgruppe. In Kolumbien gibt es seit 2012 eine Gruppe, die sich mit DaF als Forschungsschwerpunkt beschäftigt: Die Gruppe „ForDaFKol“ (Forschung DaF Kolumbien)¹¹. Diese Forschungsgruppe wurde mit dem Ziel gegründet, Studenten der Universidad Nacional de Colombia¹² in Bogotá das Fach DaF als Forschungsgebiet näher zu bringen. Die Gruppe ist auf Initiative von Kollegen der Universidad Nacional mit einem Tandem-Projekt entstanden; hinzu kamen ein Filmclub auf Deutsch und ein Radioprogramm. Die ursprüngliche Idee der Gruppe war es, das Erlernen der deutschen Sprache aus verschiedenen Perspektiven zu erforschen. Aus diesem längerfristig angelegten Makroprojekt haben einige Studenten des Studiengangs „Filología e Idiomas con énfasis en alemán“ der Universidad Nacional die Themen für ihre Forschungsarbeiten entwickelt. Für die Zukunft ist geplant, die ersten Ergebnisse der Forschungsgruppe zu publizieren.

Darüber hinaus sind zurzeit Kollegen verschiedener Universitäten bestrebt, eine neue Forschungsgruppe zu bilden. Vor der Gründung der neuen Gruppe sollten die Beteiligten über die zu behandelnden Themen nachdenken. Es ist z.B. danach zu fragen

- welche DaF-Forschungsbereiche bzw. -themen sich für Kolumbien als produktiv erweisen,
- wie die „Forschungsagenda“ aussehen könnte,
- für welche Zielgruppe geforscht werden soll – also ob die Forschungsergebnisse sich an ein in der Schule tätiges Publikum oder an ein universitäres Publikum richten,
- welche Forschungsk Kooperationen zwischen den einzelnen Wissenschaftlern und Universitäten entstehen können,
- inwiefern kontrastive Arbeiten Spanisch-Deutsch durchgeführt werden können,
- und welche internationalen Partner (z.B. in Deutschland tätige Wissenschaftler) zur Forschungsgruppe eingeladen werden können.

¹¹ Siehe Video mit Forschungsfragen der Gruppe: <https://www.youtube.com/watch?v=GEqg-bmGVLA>, 01.09.2014.

¹² Die Gruppe wurde von den Dozenten Paola Murillo und Rafael Arteaga der Universidad Nacional de Colombia gegründet.

Sollten sich die beiden Forschungsgruppen etablieren, dann wäre dies ein großer Schritt zur Förderung und zum Ausbau der Forschung mit Schwerpunkt DaF in Kolumbien.

5. Desiderate

Folgende Desiderate lassen sich nun für die DaF-Forschung in Kolumbien zusammenfassend darstellen:

- Die Förderung von Nachwuchswissenschaftlern sollte noch weiter ausgebaut werden, zum Beispiel indem die in Kolumbien ausgerichteten Tagungen Sektionen für Nachwuchswissenschaftler anbieten, in denen sie ihre Arbeiten präsentieren und ein Feedback bekommen können.
- Auch in den grundständigen Studiengängen mit Schwerpunkt DaF sollte geforscht werden. Die Studenten können ihre ersten wissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen von größeren Seminararbeiten durchführen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, den Studenten die wichtigsten Werkzeuge zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten zu vermitteln.
- Darüber hinaus sollte ein interinstitutionelles Pensum zur Einführung ins wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch geschaffen werden.
- Auch die Wissenschaftler, die bereits im Bereich DaF forschen, sollten sich über ihre laufenden Forschungsprojekte untereinander austauschen und evtl. Kooperationen bilden. Zudem soll die Forschungsgemeinschaft darüber informiert werden, zu welchen Themengebieten in Kolumbien geforscht wird.
- Es sollte ein kolumbienweites DaF-Forschungsnetzwerk gegründet werden, das als Plattform für den Austausch zwischen den in Kolumbien tätigen Wissenschaftlern fungieren soll. Im besten Fall sollte dieses Forschungsnetzwerk in die Stärkung der bereits bestehenden oder in den Aufbau einer DaF-Forschungsgruppe münden.
- Internationale Anerkennung erhält man nur, wenn man die Ergebnisse von Untersuchungen publiziert. Deswegen ist es im Sinne der Förderung der DaF-Forschung in Kolumbien erforderlich,

dass alle Wissenschaftler die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in international bekannten Medien veröffentlichen.

- Zudem sollten Maßnahmen getroffen werden, um den Zugang zur Forschungsliteratur zu erleichtern. Eine Möglichkeit wäre, eine Online-Datenbank mit der in Kolumbien zur Verfügung stehenden Forschungsliteratur zu Deutsch als Fremdsprache zu schaffen, auf die alle Interessierten Zugang haben. Weiterhin sollte das im Land zur Verfügung stehende Literaturangebot zur Forschung im Bereich DaF vergrößert werden.
- Man sollte über die Möglichkeit nachdenken, einen Promotionsstudiengang im Bereich DaF zu gründen. Dafür sollten die bereits bestehenden Kooperationsabkommen mit deutschen Universitäten genutzt werden. Es wäre durchaus möglich, z.B. das Abkommen zwischen der Universidad de Antioquia und der PH Freiburg zu erweitern.
- Zudem sollte versucht werden, auch an anderen kolumbianischen Universitäten die Kooperation mit Deutschland zu stärken bzw. zu erweitern.

6. Verwendete Literatur und weiterführende Links

- Borrero, Alfonso (1988): La educación y las universidades alemanas desde 1800 hasta 1945, Bogotá: ICFES.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“, in: Info-DaF, Bd. 26, Nr. 1, S. 3-24.
- Ehlich, Konrad (2003): „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“, in: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen, Berlin / New York: de Gruyter, S. 13-28.
- González Rátiva, Maria Claudia (2008): Expresión oral y escrita, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mejía, Alfonso / Rüger, Antje (2010): „Deutsch in Kolumbien“, in: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hgg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 1709-1713.
- Pasternack, Peer (2008): Die Einheit von Forschung und Lehre. http://www.peer-pasternack.de/texte/Einheit_von_Forschung_und_Lehre.pdf, 13.08.2014.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Coteló, Kristin (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studenten. Eine empirische Sprachanalyse, München: iudicium.

Weiterführende Links

Auswahl an Internationalen DaF-Tagungen

Asociación Latinoamericana de Estudios en Germanística, Lateinamerikanischer Germanistenverband (ALEG 2014): <http://www.aleg2014curitiba.ufpr.br>, 13.08.2014

Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF Nachwuchstagung): http://www.fadaf.de/de/junge_daf_daz_forschung/veranstaltungen/, 13.08.2014

Internationale Deutschlehrertagung (IDT 2013): <http://www.idt-2013.it/de/home/default.html>, 13.08.2014

Internationale Vereinigung für Germanistik (IVG): <http://www.ivg2015-tongji.com>, 13.08.2014

Kolumbianische Tagungen mit Schwerpunkt DaF:

Cátedra Europa an der Universidad del Norte 2014: <http://www.uninorte.edu.co/web/catedra-europa/informacion-general?articleId=1524364&groupId=13233>, 13.08.2014

DaF-Tagung in Medellín 2013: "DaF divers: Zur Differenzierung von Angebot und Nachfrage von DaF-Angeboten": https://be.daad.de/imperia/md/content/informationszentren/ic-bogota/otros-docs/einladung_deutschlehrertagung_in_medell_n_2013.pdf, 13.08.2014

Studiengänge mit Schwerpunkt DaF in Kolumbien:

Bachelorstudiengang "Licenciado en Filología e Idiomas con énfasis en alemán" an der Universidad Nacional de Colombia: <http://www.unal.edu.co/diracad/pregrado/filologia.htm>, 13.08.2014

Bachelorstudiengang "Licenciatura en lenguas extranjeras" mit Schwerpunkt DaF an der Universidad del Atlántico: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/idiomas-extranjeros>, 13.08.2014

Bachelorstudiengang "Lenguaje y estudios socioculturales" mit Schwerpunkt DaF an der Universidad de los Andes: <http://lenguajes.uniandes.edu.co/>, 13.08.2014

Masterstudiengang "Maestría en Lingüística, línea: Alemán como Lengua Extranjera" an der Universidad de Antioquia: <http://www.daad.co/es/16277/index.html>, 13.08.2014

Informationen zur Autorin

Lisette Mächler, geboren in Barranquilla, absolvierte ihr Studium der Germanistik, Medienkultur und Lateinamerikastudien an der Universität Hamburg. Sie war Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, deutsche Linguistik und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Hamburg, an der Universität Prishtina und an der Universidad Nacional. Zurzeit ist sie als DAAD-Lektorin in Medellín tätig und leitet den Masterstudiengang in Linguistik, Studienlinie „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universidad de Antioquia. Ihr Forschungsschwerpunkt ist das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.

Kontakt: lisette.maechler@gmail.com

Der mexikanische Deutschlehrerverband AMPAL

Ulrike Sperr

Abstract

Der mexikanische Deutschlehrerverband AMPAL besteht seit 22 Jahren, hat ca. 150 aktive Mitglieder, organisiert jedes Jahr einen Kongress und gibt eine zweimal jährlich erscheinende Zeitschrift heraus. Im Folgenden wird über die zuletzt organisierten Veranstaltungen und Aktivitäten berichtet.

...

Die *Asociación Mexicana de Profesores de Alemán* (AMPAL) wurde 1992 von mexikanischen und ausländischen Deutschlehrern in Mexiko-Stadt gegründet, besitzt seitdem die entsprechenden Statuten, gibt halbjährlich die Zeitschrift "info-AMPAL" heraus und organisiert vor allem die dort (unter www.ampal.org) erwähnten jährlichen Kongresse und Vollversammlungen für ihre Mitglieder. Diese finden in den ungeraden Jahren in Form einer größeren Tagung mit Beiträgen von Mitgliedern, Freunden und geladenen Gästen in einer Stadt der Provinz statt, so wie 2013 in Mérida (Yucatán) unter dem Titel "Dynamik im DaF-Unterricht". In den geraden Jahren trifft man sich dagegen in Mexiko-Stadt, wie zuletzt Anfang Mai 2014 am Centro de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CELE) der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), der größten Universität Mexikos, unter dem Thema "DaF-Autonomie, aber wie?" mit einem festen Programm, das aus Vorträgen und Workshops geladener Referenten besteht.

Grundlegend zur Entscheidung für das Thema "Autonomie" war die Frage, wie sich das autonome Sprachenlernen im Zeitalter der rasanten technischen Entwicklung, der Apps, Chatrooms und des Online-Lernens entwickelt, wie sich der moderne DaF-Unterricht dieser Entwicklung anpassen kann und wie wir DaF-Lehrer den Unterricht so gestalten können, dass unsere SchülerInnen ganz von sich selbst aus autonom sein und lernen wollen, ihren vom Lehrer im Klassenzimmer gesteuerten Lernprozess außerhalb desselben selbst in die Hand zu nehmen.



Dank der großen Unterstützung vor Ort von Seiten des Goethe-Instituts und des CELE, aber auch der Botschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, des DAAD und des ÖAD, konnte AMPAL trotz relativ kurzfristiger Vorplanung und eines auf fünf Mitglieder reduzierten Vorstands also auch dieses Jahr wieder einen Kongress für DaF-Lehrer, Germanisten und Übersetzer aus ganz Mexiko organisieren.

Dank DAAD-Lektor Peter Haase und seinem Team konnten sich die Teilnehmer während des sechsstündigen Vorseminars über die Anwendung von Spielen im DaF-Unterricht, Abtönungs- und Modalpartikeln und audiovisuelle Medien weiterbilden und wieder eine lohnende Reisekostenunterstützung des DAAD erhalten. Aber auch die Vorseminare der Verlage Hueber, Cornelsen und Klett-Langenscheidt, die sich ebenfalls um das Kernthema des Kongresses drehten, fanden regen Zuspruch, so dass bereits einen Tag vor dem offiziellen Kongressbeginn ca. 60 Teilnehmer ihren eigentlich freien Tag der Arbeit, 1. Mai, der Fortbildung opferten. Ausklingen durfte dieser Tag dann beim fröhlichen Anstoßen und mit dem Genuss köstlicher Canapés, die der Hueber-Verlag gesponsort hatte. Ein Leckerbissen kultureller Art war der Dokumentarfilm "Alphabet" von Erwin Wagenhofer, für dessen Vorführungsrechte die österreichische Botschaft gesorgt hatte.

Die Eröffnungszeremonie am nächsten Tag begann bereits um 9 Uhr, was wohl neben den Orientierungsproblemen einiger Anreisender der Grund für einige leere Plätze im modernen Auditorium der Torre de Ingeniería war. Der Botschafter der Schweiz, Luis-José Touron, der Konsul der österreichischen Botschaft, Gerhard Fittner, und der Kulturattaché der deutschen

Botschaft, Bernd Weidlich, sprachen ihre Grußworte aus, bevor Rüdiger Punzet vom Goethe-Institut über die Situation von DaF in Mexiko informierte, die Präsidentin von AMPAL, Ulrike Sperr, die Teilnehmer willkommen hieß und Alina Signoret, die Direktorin des CELE, den Kongress für offiziell eröffnet erklärte. Im anschließenden Plenarvortrag unter dem Titel "Wie wir lernen – Ausgewählte Aspekte aus neurodidaktischer Forschung und Lernpsychologie" von Evangelia Karaganiakis konnte man seine Kenntnisse über multiple Intelligenzen auffrischen, um sich dann für einen der fünf bereits erwähnten Workshops zu entscheiden, die sich alle um das Thema Autonomie drehten und am nächsten Tag wiederholt wurden.

Eingeladen waren mit Judit Sklenár und Evangelia Karagiannakis zwei Expertinnen, die als freie Trainerinnen u.a. an Goethe-Instituten weltweit weiterbilden. Auf unserem AMPAL-Kongress behandelten sie die Themen "Lernen an Stationen" bzw. "Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses". Helga Mitterhumer konnte dank des österreichischen Bundesministeriums für Kultur und Frauen nach Mexiko reisen und hielt einen Workshop zum Thema "Autonomie und Landeskunde". Und mit Ilse Brunner hatten wir auch eine Expertin für die Portfolio-Arbeit dabei, eine Arbeitsweise, in der das selbstgesteuerte Lernen festgehalten und der Lernfortschritt dokumentiert und selbst bewertet werden kann.

Auch auf Spanisch gab es mit "Una experiencia de autonomía: Un taller de aprender a aprender" einen Workshop, der von den Beratern der Mediathek unserer Gastgeber, des CELE, geleitet wurde. Neben den Workshops gab es wie immer auch Plenarvorträge, Buchpräsentationen und Informationsveranstaltungen sowie zum Abschluss eine Podiumsdiskussion auf Spanisch zum Thema "Aprendizaje a Distancia y Blended Learning: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?", in der viele Deutschlehrer zum ersten Mal von einigen der



neuen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens hörten.

Nach den Workshops hatten die Organisatoren ihre Mühe, die für eine "Asamblea Ordinaria" notwendige Beschlussfähigkeit mit 57 anwesenden AMPAL-Mitgliedern zu erreichen, um mit der Vollversammlung beginnen zu können. Neben den üblichen Berichten des Präsidenten und des Schatzmeisters wurde dieses Jahr auch ein neuer Vorstand gewählt. Nachdem der Schatzmeister Wolfgang Kresse, die Interimspräsidentin Ulrike Sperr und die Beisitzerin Irais Soto bereits während zwei Amtszeiten im Vorstand fungiert hatten und die Schriftführerin Franziska Bard nach insgesamt drei Amtszeiten Vorstandsarbeit nicht wieder kandidieren wollte, ist der Beisitzer Marco Velázquez als einziges altes Vorstandsmitglied auch Mitglied des neuen Vorstands. Der neue Vorstand besteht aus Evelin Jacob aus Puebla als Präsidentin, Arturo Varela aus Mexiko-Stadt als Schriftführer, Claus Witte aus Guadalajara als Schatzmeister und Isabel Carrillo aus Zacatecas, Ari Vázquez aus Morelia und Marco Velázquez aus Aguascalientes als Beisitzern.

Abgerundet wurde der anstrengende erste Kongresstag mit einem größtenteils von den DACH-Botschaften finanzierten Abendessen im Restaurant "Azul y Oro" in Form eines viergängigen Menüs, bei dem als Hauptspeise zwei Gerichte angeboten wurden und eindeutig die etwas exotische Spezialität "Enchiladas de Jamaica" (mit Hibiskusblättern gefüllte Tortillas in roter Tomaten-Chili-Soße) der vegetarischen Lasagne den Rang abliefen. Begleitet wurde das Abendessen von DJ-Musik, die einige Gäste gegen Ende sogar zum Tanz animierte.

Am nächsten Tag wurden vier der erwähnten Workshops wiederholt und außerdem Bücher präsentiert. Nach einer Kaffeepause fand mit einem eher ungewöhnlichen "Sandwichvortrag" der zweite Plenarvortrag statt, in dem Judit Sklenár über den Einsatz autonomer Lernformen im Unterricht sprach. In der abschließenden Podiumsdiskussion

auf Spanisch über “Aprendizaje a distancia- ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?” haben viele Teilnehmer sicher viel Neues über Chatrooms, Online-Sprachkurse und –Studiengänge sowie Applikationen gelernt.

Der neue Vorstand hat seine Arbeit bereits begonnen und fängt an, die nächste große Tagung zu planen, die 2015 im Norden Mexikos, in der schönen ehemaligen Minenstadt Zacatecas stattfinden soll. Für 2016 ist dann der Nachfolgekongress des im März 2013 am CELE von DAAD, ÖAD, Goethe-Institut, AMPAL und Foro Cultural de Austria organisierten Kongresses zum “ästhetischen Lernen im DaF-Unterricht” (Musik, Kunst, Film, Theater, Literatur) geplant, der wieder am CELE in Mexiko-Stadt stattfinden soll. Wir sind stolz auf die nun schon 22 Jahre kontinuierlicher Verbandsarbeit von AMPAL und freuen uns auf das, was kommt.

Informationen zur Autorin

Ulrike Sperr wurde in Berlin geboren, ist in Nürnberg aufgewachsen und hat einen Diplomübersetzer- und Dolmetscherabschluss von der Universität Leipzig für Englisch und Spanisch sowie einen Magister in Journalistik und studierte Deutsch als Fremdsprache im Aufbaustudium am Herder-Institut. Seit 15 Jahren lebt und arbeitet sie in Mexiko, wo sie an der Universidad de las Américas Puebla Deutsch, Englisch, Übersetzen und Dolmetschen unterrichtet und vier Jahre Vorstandsmitglied des Mexikanischen Deutschlehrerverbandes AMPAL war, zuletzt als Präsidentin. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Didaktik und Bilinguismus, wobei sie sich speziell für das Übersetzen und Dolmetschen im Fremdsprachennunterricht und für die Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom interessiert.

Kontakt: ulrike.sperr@udlap.mx

Schulen: Partner der Zukunft. PASCH in Kolumbien

Bianca Gaviria

Abstract

Das Projekt „Schulen: Partner der Zukunft“ hat das Ziel, mehr als 1700 Schulen weltweit zu vernetzen und die deutsche Sprache zu fördern. In Kolumbien gibt es fünf sogenannte Fit-Schulen, die vom Goethe-Institut unterstützt werden. Die ca. 1900 Schüler in Bogotá, Barranquilla und Medellín lernen Deutsch als Pflichtfach. PASCH bietet auch Projekte und Wettbewerbe an, mit denen die Schüler ihre Kreativität und Kenntnisse entwickeln können, so z.B. die Schülerzeitung, die jedes Jahr im Jugendcamp verfasst wird und in der sie über ihr Land, ihre Gewohnheiten und Erfahrungen schreiben.

Die PASCH-Initiative versucht bei Jugendlichen Interesse und Begeisterung für Deutschland, die Sprache und die Gesellschaft zu wecken und auch eine schulische Zusammenarbeit aufzubauen. In diesem Artikel wird die Arbeit von PASCH in Kolumbien vorgestellt.

...

Seit 2008 existiert das Projekt „Schulen: Partner der Zukunft“ – PASCH, dessen Ziel es ist, die weltweit mehr als 1700 Schulen zu vernetzen, an denen die deutsche Sprache einen besonderen Stellenwert hat. Diese Initiative will bei jungen Menschen das Interesse und die Begeisterung für die deutsche Kultur und Sprache wecken. Hier in Kolumbien kann man gut sehen, welchen guten Einfluss das Projekt auf die Schüler ausübt.

Die Initiative umfasst mehr als 1.700 PASCH-Schulen weltweit, die sich wie folgt unterscheiden: DAS, Deutsche Auslandsschulen (von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreut); DSD-Schulen, Schulen in nationalen Bildungssystemen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten (von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreut); Fit-Schulen, Schulen in nationalen Bildungssystemen, an denen Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird (vom Goethe-Institut betreut); Schulen in D, Schulen in Deutschland, die eine über



den Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz geförderte Partnerschaft mit einer PASCH-Schule im Ausland haben.¹

In Kolumbien gibt es fünf Fit-Schulen, die in Bogotá, Barranquilla und Medellín liegen. Davon sind drei Fit-Schulen, das Centro Educativo Scalas, das Colegio Fervan und das Gimnasio Alemán Friedrich von Schiller, in Bogotá; in Barranquilla befindet sich die Schule Instituto Experimental del Atlántico und in Medellín in Copacabana liegt die Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Diese fünf Schulen machen eine einzigartige Arbeit mit ihren Schülern. Im Colegio Fervan, das erst im letzten Jahr in das PASCH-Netz aufgenommen wurde, lernen ca. 160 Schüler der 7., 8. und 10. Klasse Deutsch. Das Centro Educativo Scalas, das von der „Sociedad Colombo-Alemana de Labor Social SCALAS“ unterstützt wird, hat 3 Deutschlehrer und rund 600 Schüler, die zwei bis drei Stunden Deutsch pro Woche erhalten. Normalerweise erreichen die Schüler das Niveau A2. Am Gimnasio Alemán Friedrich von Schiller mit 140 Schülern werden jährlich die Prüfungen des Goethe-Instituts auf den Niveaus B1, B2 und C1 abgelegt.

In Copacabana besuchen 1660 Schüler die Escuela Normal Superior María Auxiliadora, von denen 850 Schüler Deutsch als Pflichtfach haben. Diese Schüler erreichen oft das Niveau A2/B1. Diese Schule bildet Schüler zu Lehrern aus, die später an eben dieser Schule arbeiten.

Im Instituto Experimental del Atlántico haben die Lerner von der 6. bis zur 10. Klasse zwischen zwei und fünf Stunden Deutschunterricht in der

Woche. Sie erreichen das Niveau B2. Neben Deutsch lernen sie auch Italienisch, Französisch, Englisch, Russisch, Latein und Griechisch. Viele Lehrer, die jetzt in der Schule arbeiten, sind dort vorher zur Schule gegangen.

Alle diese Schulen engagieren sich sehr für das PASCH-Projekt. Sie nehmen immer an den verschiedenen Wettbewerben teil, wodurch sie ihr Interesse an den Projekten deutlich machen.

Die Initiative bietet u.a. die Möglichkeit, jedes Jahr sechs bis acht Schüler nach Deutschland zu schicken, wo sie einen Jugendkurs im Sommer oder im Winter machen. Dort lernen sie viel mehr über die deutsche Kultur und über die Sprache. Das ist eine große Motivation für die Schüler, um weiter Deutsch zu lernen.

Ebenso fliegen jedes Jahr im Oktober zwei bis drei Schüler sowie ein Lehrer pro Schule nach Lima, wo sie an einem internationalen PASCH-Jugendcamp teilnehmen. Dort verfassen sie zusammen mit Schülern aus anderen Ländern eine Schülerzeitung, in der sie über ihre Länder und über ihre Erfahrungen erzählen. (Vgl. Abbildung I)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Projekt den Schülern einen offenen Gedankenaustausch und eine neue Perspektive auf die Welt bietet. Sie haben die Gelegenheit, neue Kulturen und neue Gesichtspunkte kennenzulernen und auch mit anderen Schülern aus den verschiedenen Ländern in Kontakt zu stehen. Die Schüler sollen durch dieses Projekt angeregt werden, sich mit der deutschen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen und ihr Können bei verschiedenen Projekten zu erproben. Da alle die Schüler auch in regelmäßigen Abständen Prüfungen am Goethe-Institut ablegen, erhalten sie so Zertifikate über ihre Deutschkenntnisse, die sie dazu berechtigen, Deutsch weiter zu lernen oder sogar in Deutschland ein Studium zu beginnen.

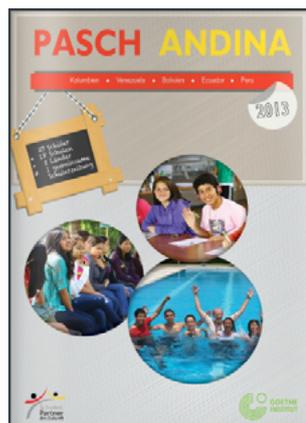


Abbildung I. Schülerzeitung 2013

<http://blog.pasch-net.de/deutschinperu/archives/217-PASCH-Andina-Die-Schuelerzeitung-2013.html>

Literatur

Pasch-Net Seite: <http://www.pasch-net.de/>, 04.09.2014.

Blog Deutsch in Peru, Bolivien, Ecuador, Kolumbien und Venezuela: <http://blog.pasch-net.de/deutschinperu/>, 04.09.2014.

PASCH Kolumbien: <https://www.facebook.com/paschkolumbien>, 04.09.2014.

Informationen zur Autorin

Bianca Gaviria kommt aus Bogotá, Kolumbien. Sie hat Deutsche Philologie an der Universidad Nacional de Colombia studiert und arbeitet seit 5 Jahren als Lehrerin am Goethe-Institut Kolumbien. Seit 2012 Jahren arbeitet sie mit dem PASCH-Projekt.

Kontakt: bianca.gaviria@bogota.goethe.org



Das neue 6-bändige
Lehrwerk für
Erwachsene von
A1 bis B1!

DaF leicht

überraschend
leicht!

leicht
unterrichten!

leicht
lernen!



Mit animierten
Grammatik-Clips!

NEU

Kurs- und Übungsbuch A1.1
+ DVD-ROM
978-3-12-676250-2

www.klett.de/dafleicht

Thesen zur Integration der sprachlichen Fertigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache

Rafael Arteaga

Abstract

Die Methodik des Deutschunterrichts richtet sich nach einer strengen Trennung der sprachlichen Fertigkeiten, die den Lernenden oft daran hindert, die Sprache als Einheit wahrzunehmen. Der Sprachlernende sieht sich oft einer ganzen Reihe von Aspekten der Sprache (die vier sprachlichen Fertigkeiten) ausgesetzt, die nichts Gemeinsames zu haben scheinen. Der vorliegende Beitrag weist auf diesen Umstand hin und plädiert für eine Unterrichtsmethodik, die sich auf die Einheit der Sprache stützt und neue Verbindungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen entdeckt.

...

Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem Thema, das nicht selten Diskussionsgegenstand unter Sprachlehrern ist und das letzten Endes die Frage nach der Einheit der Sprache in der Vielfalt ihrer Ausdrucks- und Rezeptionsformen (sprachliche Fertigkeiten) berührt.

Die Sprachvermittlung im traditionellen Fremdsprachenunterricht richtet sich nach einer differenzierten Trennung der sprachlichen Fertigkeiten anhand komplexer Theorien und Modelle der Sprachkompetenz (Jude 2008: 32-35), auf deren Basis man entsprechende methodische Ansätze entwickelt hat.

Daraus ergeben sich bestimmte Konsequenzen für den Sprachenlerner, denn so wie die Sprachvermittlung tatsächlich geschieht, bleibt diese Einheit versteckt, und der Lerner sieht sich oft mit vier verschiedenen Aspekten konfrontiert (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), die letzten Endes keinem gemeinsamen Ziel zu dienen scheinen. Allerdings darf man nicht die Tatsache übersehen, dass die Schulung einer spezifischen Sprachkompetenz eine gewisse Emphase auf diese Kompetenz voraussetzt und per se nicht bedeuten sollte, dass man die Einheit der Sprache übersieht oder sie nicht richtig wahrnimmt. Der Fehler oder zumindest der problematische Aspekt des methodischen Ansatzes, der hier in Frage gestellt wird, besteht darin, dass man oft auf einer analytischen Sprachperspektive insistiert und die

synthetische Anschauung der Sprache vernachlässigt, d.h. die Perspektive, die uns erlaubt, die Sprache als eine Ganzheit zu betrachten, als eine Struktur, deren einzelne Teile harmonisch miteinander verbunden sind und deren Verbindung ein stärkeres Gewicht hat als die einzelnen Teile. Die starke Abgrenzung zwischen dem kommunikativen und dem formalsprachlichen Aspekt (language knowledge versus communicative performance) spielt auch hier eine wichtige Rolle (Klieme / Jude 2006: 15).

Für diesen Beitrag will ich die Form eines Statements mit Thesenpapier wählen, wobei ich auf drei zentrale Aspekte eingehen möchte: linguistische, pragmatische und lerntheoretische Grundlagen, die die Einheit der Sprache und die entsprechend enge Verbindung aller Sprachkompetenzen begründen. Methodische Vorschläge, die eine viel integrativere Vermittlung der Fremdsprache fördern können, sind auch Bestandteil dieses Beitrags.

These I

Die Sprachvermittlung im traditionellen Fremdsprachenunterricht richtet sich nach einer starken Trennung der Sprachkompetenzen.

Ein grundlegendes Prinzip der Methodik im Fremdsprachenunterricht ist die Schulung von vier sprachlichen Fertigkeiten oder Grunddimensionen der Sprachkompetenz (Faistauer 2001: 865), die zur vollkommenen Beherrschung einer Sprache führen sollen. Das impliziert oft eine Sprachkonzeption, die die Sprache nicht außerhalb dieser strengen Trennung von Sprachfertigkeiten verstehen kann. Der Sprachenlerner sieht sich auch mit vier verschiedenen Aspekten konfrontiert, wobei er nicht selten den Überblick über die Sprache, vor allem als Ganzheit im realen Leben (Solmecke 1993: 31), verliert und seine Praxis für ihn zu vier verschiedenen, voneinander getrennten Aufgaben wird, die nichts Gemeinsames haben. Die Schulung getrennter sprachlicher Fertigkeiten kann als Folge die Tatsache mit sich bringen, dass einige Lerner gute Leistungen in einer spezifischen Sprachkompetenz und schlechte oder sehr defizitäre Leistungen in den anderen

Kompetenzen erbringen. Das muss nicht unbedingt so sein. Der Sprachunterricht sollte eigentlich dazu dienen, dass die Lerner alle sprachlichen Fertigkeiten in gleichem Maße entwickeln können (Faistauer 2001: 870) oder zumindest, dass in ihrer Entwicklung keine so hohen Desproportionen entstehen. Kann nicht etwa diese geteilte Verfahrensweise die Erklärung für eine „anomale“ (unvollständige) Entwicklung der Sprachkompetenz bei einem Lernenden sein?

Wo sich vielleicht am deutlichsten diese Tendenz zur Trennung der Sprachkompetenzen zeigen lässt, ist bei den zentralen Sprachprüfungen wie dem ZD, dem Test-DaF oder bei der Inlandsprüfung DSH. Da bewegt sich der Prüfungskandidat von einem zum anderen Prüfungsteil, und zwar vom Lese- zum Hörverstehen oder vom Schreiben zum mündlichen Ausdruck oder zur grammatischen Kompetenz. Eine solche Einteilung der Sprachprüfungen kann zumindest den Eindruck entstehen lassen, dass ein Lerner bei dem Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ die Grammatik vernachlässigen kann, oder dass er sich nicht um das Verständnis dessen zu kümmern braucht, was er hört, während er seine mündliche Prüfung ablegt. Aus mess- und bewertungstechnischen Kriterien mag es praktisch und zweckmäßig sein, dass eine solche Prüfung die erwähnte Struktur hat. Trotzdem zeigt es, dass die Sprachlehranstalten die Integration der Sprachkompetenzen zumindest nicht als primäres oder als wichtiges Lehrziel verfolgen. Außerdem sei gesagt, dass die Sprachkompetenz im realen Leben meistens die Praxis oder die Ausübung aller Sprachkompetenzen impliziert. Aus dieser Perspektive lässt die Sprachvermittlung meistens die Natur der Sprache als Prozesskomplex außer Acht. Außerdem kann die analytische Perspektive der Sprache im Kantschen Sinne ihren holistischen Sinn zerstören und ihre Fähigkeit, sie als Einheit zu verwenden. Anders gesagt: Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.

Was ist aber Sprachkompetenz?

Obwohl der Terminus Sprachkompetenz, worauf oft hingewiesen wurde, schwer zu definieren ist, nicht zuletzt, weil der Begriff „Kompetenz“ komplexe linguistische und lernpsychologische Implikationen hat, könnte man Sprachkompetenz allgemein als die Eigenschaft definieren, eine Sprache zu beherrschen und sich ihrer je nach Bedürfnis als Kommunikationsmittel zu bedienen, unabhängig davon, um welche spezifische Sprachkompetenz es sich handelt (Nodari 2001: 3). Dabei wird also das Wissen und das Können mit einbezogen, sowie eine spezifische Praxis zu einem bestimmten Zweck.

Das Ziel ist also, aus der Sprache ein Kommunikationsmittel zu machen und sie als solches zu verwenden, ohne sich dabei auf die eine oder auf die andere Fertigkeit unter Ausschluss der anderen zu konzentrieren. Wir können also davon ausgehen, wer die Sprachkompetenz besitzt, kann im Allgemeinen gut verstehen, sprechen, lesen oder schreiben. In der individuellen Praxis hat die eine oder die andere Sprachfertigkeit Vorrang vor den anderen, aber im Prinzip sind alle Fähigkeiten da. Dabei kann man sich kaum jemanden vorstellen, der nur auf das Sprechen bedacht ist, ohne Acht auf das Hören geben zu wollen. Dasselbe könnte man behaupten von jemandem, der sich nur auf das Schreiben konzentrieren möchte, ohne lesen zu wollen. Und so kann man sich Verbindungen zwischen den verschiedenen Kompetenzen und Fertigkeiten vorstellen, so dass man zur Schlussfolgerung kommen sollte, dass es keinen Sinn hat, eine prinzipielle Trennung der Kompetenzen als methodisches oder praxisorientierendes Prinzip zu betreiben. Man kann sich nichts Unnatürlicheres vorstellen. Trotzdem ist diese nicht selten sinnlose Trennung der Sprachkompetenzen zu unserer alltäglichen Praxis und zu unserem selbstverständlichen Modus Operandi geworden, denn es scheint, dass wir uns keine andere Form vorstellen können, eine Fremdsprache zu vermitteln. Wir nehmen oft den Teil für das Ganze und halten Teilkompetenzen für die Sprache an sich. Auf dieser Verwechslung beruht oft unsere Methodik: Die Entwicklung einer spezifischen Sprachkompetenz darf nicht nur als die Entwicklung dieser Kompetenz angegangen werden, sondern auch als der Anlass, die Entwicklung der anderen Sprachkompetenzen zu fördern. Der Fehler, der bei einer Methodik der getrennten Sprachkompetenzen begangen wird, besteht darin, den Sprachlernenden zu einem nicht integrierenden Lernen der Sprache zu führen, wobei die Sprache eine an sich gegliederte Ganzheit, eine zusammenhängende Struktur ist, die daher und vor allem aus einer kommunikativen Perspektive enge Zusammenhänge zwischen den vier Kompetenzen herstellen lässt. Auch lernpsychologische Aspekte stützen diese integrative Perspektive (Storch 2008: 15).

These II

Bei den methodischen Konzeptionen, die sich an einer starken Trennung der Sprachkompetenzen orientieren, wird oft die Tatsache vernachlässigt, dass die Sprache an sich eine Einheit bildet.

Bei der Vermittlung getrennter Sprachkompetenzen wird oft die Tatsache vernachlässigt, dass die Sprache, vor allem im realen Leben, eine Einheit bildet, die als einheitliche Struktur im Sinne von De Saussure als Gesamtheit funktioniert und nicht als Sammlung unabhängiger Teile (www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/.../Saussure.ppt), und dass sie deswegen eine und dieselbe in ihren verschiedenen Äußerungsformen ist. Wenn man nicht von dieser Einheit der Sprache ausgeht, wäre das Erlernen einer Fremdsprache an sich unmöglich, denn es würde das Element fehlen, das der Vielfalt der verschiedenen Sprachäußerungen Einheit und Kohärenz vermittelt. Sprachlehrer sollten daher die Sprache nicht mehr als ein künstliches Konstrukt betrachten und sich immer vor Augen halten, dass sie in erster Linie eine natürliche Struktur ist, obwohl sie im Unterricht zum Untersuchungsgegenstand wird und obwohl das Erlernen einer Fremdsprache anders ist als das Erlernen der Muttersprache. Trotzdem können uns einige der Prozesse, die sich beim Erlernen der Muttersprache vollziehen, Erkenntnisse darüber verschaffen, wie man das Erlernen einer Fremdsprache effizienter und realitätsnäher gestalten kann. Auch wenn die Sprachkurse aus praktischen Überlegungen nach einzelnen Sprachkompetenzen eingeteilt und organisiert werden, ist die Frage berechtigt, welcher Teil der Kurse sich mit der Integration der sprachlichen Fertigkeiten beschäftigt.

These III

Aus dieser Trennung ergeben sich negative Konsequenzen: Bei der Sprachvermittlung bleibt die Einheit der Sprache versteckt und der Lerner muss sich mit vier verschiedenen Aspekten auseinandersetzen: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen.

Die alltägliche Praxis der Sprachvermittlung liefert den Beweis für die negativen Folgen einer Lehrmethodik, die in dem Eifer, einzelne Sprachfertigkeiten zu vermitteln oder auf pragmatische Belange einzugehen, die enge Verbindung zwischen den verschiedenen Teilfertigkeiten und die Vorteile übersieht, die die Vermittlung dieser Verbindungen für den Lerner hätte. Er würde wahrscheinlich eine viel integrativere

Sicht der Sprache erhalten und könnte sich zwischen den verschiedenen Teilfertigkeiten besser bewegen und effizienter lernen (Storch 2008; Faistauer 2001).

These IV

Die isolierten Sprachfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen scheinen letzten Endes, so wie sie oft verstanden werden, keinem gemeinsamen Ziel zu dienen.

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sollten einem gemeinsamen Ziel dienen, und zwar der Kommunikation in verschiedenen Kontexten sowie Äußerungsformen je nach den Bedürfnissen des Sprachverwenders. Was ihnen einen Sinn und eine Funktion in der Vielfalt von Situationen und Kontexten vermittelt, ist eben die Tatsache, dass sie einem gemeinsamen Zweck dienen und dass dieser realen kommunikativen Bedürfnissen seitens des Sprachverwenders entspricht. Über eine und dieselbe Realität, über einen und denselben Kontext kann oder muss der Sprecher durch das Hören oder durch das Lesen Information erhalten. Über eine und dieselbe Realität, über einen und denselben Kontext kann oder muss sich der Sprecher schriftlich oder mündlich äußern. Es ist also schwer sich vorzustellen, dass es zwischen den einzelnen Teilfertigkeiten kaum Verbindungen gibt und dass der Sprachverwender diese Verbindungen nicht herstellen kann, wenn er kommunikative Bedürfnisse befriedigen muss (Portmann 1991: 62).

These V

Aus dem Erlernen der Sprache und aus ihrer Praxis ergeben sich enge Verbindungen zwischen den Sprachkompetenzen (Hören-Sprechen, Lesen-Schreiben, Sprechen-Schreiben, Hören-Lesen), die in der Natur der Sprache und in der Art und Weise, wie wir sie erlernen, verwurzelt sind.

Je mehr man im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache und in ihrer Praxis fortschreitet, desto engere Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachteilfertigkeiten entdeckt man. Die Sprachvermittlung nach getrennten sprachlichen Fertigkeiten im Bereich des Deutschunterrichts könnte man als Folge einer vorherrschenden theoretischen Sprachanschauung verstehen, die sich immer zum Nachteil einer praktischen Sprachauffassung durchgesetzt hat. Es darf nicht vergessen werden, dass

die ersten systematischen Versuche, eine Fremdsprache zu vermitteln, vor allem darauf abzielten, dass der Schüler die Grammatik beherrschte. Man ging also davon aus, dass der Zugang zur Fremdsprache vor allem theoretischer Natur sei. Die methodischen Ansätze, die darauf folgten, waren entweder eine Ergänzung der grammatisch orientierten Methoden oder eine Kritik daran.

Der Unterricht der klassischen Sprachen (ein rein theoretisch orientierter Lernansatz) hat die Sprachvermittlung beeinflusst und beeinflusst sie noch zum Teil. Die verwendeten Sprachmethoden tendieren deshalb nicht selten dazu, sich theoretisch-analytisch zu entwickeln, statt einen praktisch-synthetischen Weg einzuschlagen.

Das bedeutet, dass es oft zwischen den verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten offensichtliche Verbindungen gibt, die in der Natur der Sprache selbst liegen oder sich aus dem Lernprozess ergeben. So zum Beispiel können wir von naturbedingten Verbindungen zwischen Hören und Sprechen ausgehen, die sich gegenseitig brauchen, ergänzen, bedingen und beeinflussen. Dieselbe offensichtliche Verbindung kann man auch zwischen Lesen und Schreiben feststellen, wobei man fast behaupten könnte, dass das eine nicht ohne das andere zu verstehen und zu operationalisieren ist. Aber auch zwischen Sprachfertigkeiten, die angeblich keine Verbindung zueinander haben, lassen sich enge Verbindungen herstellen, die uns interessante methodische Perspektiven eröffnen können. So zum Beispiel zwischen Sprechen und Schreiben, wenn wir, wie viele Autoren es auffassen, das Schreiben als „eine Art sprechen mit graphischen Zeichen“ (Cathomas 2005: 39) verstehen. Oder wenn man das Lesen im Sinne eines Dialogs zwischen dem Leser und dem Autor eines Textes interpretiert. Wenn man davon ausgeht, dass zum Lesen eines Textes in einer gesprochenen Sprache eine hörsprachliche Kompetenz Voraussetzung ist (siehe Lesen unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesen>), dann wird auch eine enge Verbindung zwischen Lesen und Hören sichtbar. Außerdem besteht die ursprüngliche und grundlegende Berufung des schriftlichen Textes darin, als Darstellungswerkzeug der mündlichen Rede zu dienen. Natürlich geht die Aufgabe des schriftlichen Textes weit über diese darstellende Funktion hinaus, aber er ist in erster Linie das.

These VI

Jeder sprachlichen Fertigkeit entspricht eine spezifische Art, wie sie geschult und geübt werden soll. Dabei darf die Verbindung mit den anderen Sprachkompetenzen aber nicht vernachlässigt werden.

Obwohl hier versucht wird, die engen Verbindungen zwischen den verschiedenen Bereichen der Sprachkompetenz zu zeigen, ist es vollkommen klar, dass diese Teilkompetenzen auch verschieden und vollkommen abgrenzbar voneinander sind. Jede Teilkompetenz umfasst spezifische Aspekte der Sprachverwendung und muss auf eine spezifische Art und Weise eingeführt, behandelt und geschult werden (Knapp / Lehmann 2007; Jude / Klieme 2006: 9-12). Es ist auch klar, dass man zwischen rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen unterscheiden muss und dass diese verschiedenen Aspekten der Sprache entsprechen. Kurzum: Die sprachlichen Fertigkeiten können sich integrieren, was noch lange nicht bedeutet, dass sie verwechselt werden dürfen.

These VII

Die Erhaltung der Einheit der Sprache in der Vielfalt ihrer Äußerungen und Verwendungen bedarf eines methodischen Verfahrens, das sich immer der ständigen Verbindungen zwischen den sprachlichen Fertigkeiten bewusst ist.

Im Bewusstsein, dass die Einheit in der Vielfalt bewahrt werden muss, auch wenn die sprachlichen Fertigkeiten verschiedenen Aspekten und Verwendungsformen der Sprache entsprechen, sollte man nach einer methodischen Konzeption und nach einer methodischen Praxis suchen, die dieser Tatsache Rechnung trägt. Das bedeutet, dass man sich soweit wie möglich einer methodischen Praxis nähern sollte, die im Stande ist, mit Stoff, Inhalten, Themen und Materialien umzugehen, die sich als Gegenstand der vier Sprachkompetenzen behandeln lassen. So kann man auf konkretere Weise die Interaktion und die Verbindungen zwischen den vier Kompetenzen sehen und von diesem gegenseitigen Einfluss profitieren. Dies erfordert eine stärkere Praxis in diese Richtung und ein viel größeres Angebot an Übungen und Aufgaben, die bewusst diese ganzheitlichere Vision der sprachlichen Fertigkeiten betonen.

Isolierte Praxis von sprachlichen Fertigkeiten sollte sich nur ergeben, wenn es aus unterrichtsmethodischen Gründen unbedingt nötig ist (Grünewald 2012: 113-117).

These VIII

Nur aufgrund neuer praktischer Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht kann man die Integration aller Sprachkompetenzen im Erlernen der deutschen Sprache Realität werden lassen.

Diese integrationsbedachte Sprachperspektive ist wahrscheinlich nicht frei von Schwierigkeiten und bedarf höchstwahrscheinlich einer eingehenderen Prüfung aus linguistischer, sprachwissenschaftlicher und pragmatischer Sicht. Trotzdem kann man davon ausgehen, dass diese Klärung nur möglich ist, wenn jede theoretische Bemühung von einer praxisorientierten methodischen Arbeit begleitet ist. In diesem Zusammenhang ist die Planung und Ausarbeitung von Unterrichtsaktivitäten denkbar, die zu einem Sprachgebrauch motivieren, der möglichst die zusammenhängende Praxis der vier Fertigkeiten einbezieht oder die aus der Perspektive einer spezifischen Fertigkeit die anderen implizieren können.

Dieser Ansatz bietet der Kreativität und der Phantasie ein breites Feld, das den Lehrern neue und bessere Lehrmittel zur Verfügung stellen kann. Trotz aller Fortschritte, die man beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache verzeichnen kann, gibt es immer noch viele Rätsel und Schattenseiten, wobei wir den Mut zum Ausprobieren nie verlieren sollten.

Literatur

- Cathomas, Rico (2005): Schule und Zweisprachigkeit, Münster: Waxmann.
- Faistauer, Renate (2001): „Zur Rolle der Fertigkeiten“, in: Helbig, Gerhard, Götze Lutz, Henrici, Gert, Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch, Berlin / New York: De Gruyter, S. 864-871.
- Grünewald, Matthias (2012): „Fertigkeiten in Bewegung? Zur Neukonzeptionierung der Sprachaktivitäten“, in: Media and communication studies, 63, Sapporo: Hokkaido University, S. 89-63.
- Jude, Nina (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.), Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Jude, Nina / Klieme Eckhard (2007): „Sprachliche Kompetenz

aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“, in: Klieme, Eckhard / Beck, Bärbel (Hgg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Weinheim u.a.: Beltz, S. 9-20.

- Knapp, Karlfried / Lehmann, Christian (2007): „Sprachliche Kompetenz“, in: Neurolinguistik 20, 2006, Erfurt: Universität Erfurt, S. 81-98.
- Nodari, Claudio (2002): „Was heißt eigentlich Sprachkompetenz?“, in: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01, Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18, S. 9 – 14.
- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen: Niemeyer, S. 62-64.
- Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen, Berlin/München: Langenscheidt.
- Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Paderborn: W. Fink UTB.

Internet-Quellen

- Lesen: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesen>, 19.08.2014
- Der Strukturalismus von F. de Saussure: www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/.../ppt/Saussure, 19.08.2014

Informationen zum Autor

Rafael Arteaga kommt aus Bogotá/Kolumbien. Studium der Philosophie an der Universidad Nacional de Colombia in Bogotá, Absolvent des Deutschlehrerseminars des Goethe-Instituts München, M.A. Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Curriculumsevaluation an der Universidad Pedagógica Nacional de Colombia in Bogotá.

Präsident des Kolumbianischen Deutschlehrer-Verbands (APAC) 2005-2006. Zur Zeit APAC-Vizepräsident. 1980-1998 Lehrtätigkeit am Goethe-Institut Bogotá. Seit 1997 Dozent für Deutsch an der Universidad de los Andes Bogotá. Zwischen 1998 und 2014 Dozent an der Deutschabteilung, Fachbereich Fremdsprachen, der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universidad Nacional de Colombia in Bogotá.

Kontakt: rarteagad@unal.edu.co

Mittelpunkt neu

Gut wie immer, besser denn je!



Komplett überarbeitete
und erweiterte Ausgabe!



Mittelpunkt neu B1+
978-3-12-676645-6



Mittelpunkt neu B2
978-3-12-676652-4



Mittelpunkt neu C1
978-3-12-676660-9

- B2 und C1 auch in Teilbänden erhältlich
- Passt 100% auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Mehr Informationen unter www.klett.de/mittelpunkt

Sprachen fürs Leben!



Das deutsche Vokalsystem – Schwierigkeiten für spanischsprachige Deutschlernende

Christina Kirschbaum

Abstract

Kontrastive Analysen (z.B. Grab-Kempf 1988, Hirschfeld 2004, Alvarez-Finkbeiner 2004, Gabriel / Meisenburg/Selig 2013) zeigen, dass es sowohl bei den Segmentalia (Laute) als auch bei den Suprasegmentalia (Wortakzent, Satzakzent, Rhythmus, Melodie) Unterschiede zwischen dem Spanischen und dem Deutschen gibt. Der folgende Artikel widmet sich den Vokalen und möchte die Hauptunterschiede im Vokalsystem des Spanischen und Deutschen aufzeigen sowie Ideen dazu anbieten, welche Phänomene DaF-Lehrende in spanischsprachigen Ländern im Unterricht besonders trainieren sollten, um das Erlernen der deutschen Aussprache zu erleichtern.

...

Einleitung

Das deutsche Vokalsystem – Schwierigkeiten für spanischsprachige Deutschlernende

Beim Betrachten eines deutschen Textes fallen spanischsprachigen Lernenden sofort die Vokale ä, ö und ü auf, doch die Laute, die durch diese Grapheme (Buchstaben) symbolisiert werden, stellen nur eine der Herausforderungen beim Erlernen des deutschen Vokalsystems dar. Im Spanischen entspricht die Anzahl der Vokalgrapheme der Anzahl der fünf bedeutungsunterscheidenden Laute, der sogenannten Phoneme (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/). Das Schriftbild erweckt zunächst den Eindruck, dass es im Deutschen im Vergleich mit dem Spanischen nur drei zusätzliche Vokale (ä, ö, ü) gebe. Die tatsächliche Zahl der Vokallaute ist mit 16 allerdings deutlich höher.

Die für Spanischsprachige unerwartet hohe Zahl der Vokalphoneme lässt sich vor allem auf die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zurückführen. Im Spanischen ist Vokallänge nicht bedeutungsunterscheidend; alle spanischen Vokale sind halblang, d.h. kürzer als die langen deutschen Vokale und länger als die kurzen deutschen Vokale. Neben der Vokallänge ist im Deutschen auch die Vokalqualität ein weiteres wichtiges Merkmal. Kurze Vokale werden mit geringer Muskelspannung artikuliert, sie sind also ungespannt (offen), während die meisten langen Vokale gespannt (geschlossen)

sind. In der folgenden Tabelle sind die Vokale des Deutschen zusammenfassend dargestellt:

Besonders schwierig sind für Spanischsprachige die E-Laute, da sich hier gleich drei Laute gegenüberstehen: /ɛ/ wie in *Bett* (kurz und ungespannt), /ɛ:/ wie in *Bär* (lang und ungespannt) und /e:/ wie in *Beere* (lang und gespannt). Verwirrend ist außerdem der Murmelvokal (Schwa) /ə/, der in unbetonten Silben (z.B. *kennen* [ˈkɛnən]) auftritt. Hierbei handelt es sich um einen sehr reduzierten Vokal, der bei höherem Sprechtempo sogar häufig elidiert, also gar nicht ausgesprochen, wird (z.B. *fühlen* [ˈfy:lɪn]).

Ein „versteckter“ Vokal ist das vokalisierte R [ɐ], das nach langen Vokalen (z.B. *Uhr*) und in der unbetonten Verbindung <er> auftritt (z.B. *Mutter*). Hierbei handelt es sich um ein positionsgebundenes vokalisches Allophon (eine alternative Realisierung) des konsonantischen Reibe-R /ʁ/. Spanischsprachige Lernende tendieren dazu, dieses vokalisierte R durch ein spanisches konsonantisches Zungenspitzen-R (/r/ wie in *pero* oder /r/ wie in *perro*) zu ersetzen (vgl. Hirschfeld 2004: 13).

Die gerundeten Vorderzungenvokale (die Ö- und Ü-Laute) stellen eine weitere Herausforderung dar, da es im Spanischen nur zwei ungerundete Vorderzungenvokale /i/ und /e/ gibt. Die Ö-Laute werden in Bezug auf Artikulationsstelle und Zungenhebung wie die E-Laute gebildet, aber die Lippen sind wie bei den O-Lauten gerundet; bei den Ü-Lauten sind Artikulationsstelle und Zungenhebung wie bei I-Lauten und die Lippenrundung wie bei den U-Lauten. Laut Hirschfeld (2004: 12) tendieren Spanischsprachige dazu, die Ö- und Ü-Laute entweder als gerundete Hinterzungenvokale (O- und U-Laute) oder als ungerundete Vorderzungenvokale (E- und I-Laute) auszusprechen.

Neben den 16 Monophthongen gibt es im Deutschen auf Phonemebene drei einsilbige fallende Diphthonge (/aɐ/ wie in *ein*, /aʊ/ wie in *auf* und /ɔʊ/ wie in *neu*), bei denen das erste Element stärker ausgeprägt ist als das zweite. Laut Hirschfeld (2004: 12) stellen die deutschen Diphthonge für spanischsprachige

Quantität + Qualität	Artikulationsstelle (Richtung der Zungenhebung)				Grad der Zungen- hebung
	vorn		zentral	hinten	
kurz + ungespannt lang + gespannt	i i: ø I-Laute	ɣ y: ø Ü-Laute		ʊ u: ø U-Laute	hoch
kurz + ungespannt lang + gespannt lang + ungespannt	ɛ e: ɛ: ø E-Laute	œ ø: ø Ö-Laute		ɔ o: ø O-Laute	mittelhoch
ungespannt (reduziert/nichtakz.)			ə [e] ø Schwa		
kurz lang			a a: ø A-Laute		flach
	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet	
	Lippenrundung				

nach Hirschfeld / Stock (2013: 30)

Tabelle 1

Deutschlernende keine besondere Schwierigkeit dar, in der Unterrichtspraxis in Kolumbien lassen sich allerdings häufig Fehllautungen des /aɛ/ beobachten, das häufig als spanisches [ei] wie in *rey* realisiert wird.

Neben den bereits genannten Monophthongen und Diphthongen gibt es im Deutschen einen weiteren Laut ohne Phonemstatus, den Vokalneueinsatz [ʔ]. Hierbei handelt es sich um einen Knacklaut (Glottisschlag), der vor Vokalen im Wort- oder Silbenanlaut realisiert wird. Im Spanischen hingegen gibt es keinen Vokalneueinsatz; Vokale werden stattdessen mit dem letzten Laut der vorhergehenden Silbe verbunden. Diese Tendenz des Spanischen führt zu starken Abweichungen im suprasegmentalen Bereich, da durch die Verbindung die Silbengrenze verschoben wird. So wird aus *Spiel•en•de* [ˈʃpi:l ʔen də] (= Ende des Spiels) schnell *Spie•len•de* [ˈʃpi:lən də] (= Personen, die spielen). Die Unterschiede im Vokalsystem betreffen somit nicht nur den segmentalen Bereich, sondern indirekt auch den suprasegmentalen Bereich (die Prosodie).

Noch deutlicher wird dies bei der Dehnung kurzer unbetonter Vokale sowie der Verkürzung langer betonter Vokale, zu denen spanischsprachige Lernende laut Hirschfeld (2004: 12) tendieren. Durch diese Veränderung der Vokallänge ändern spanischsprachige Deutschlernende den Rhythmus. Im Gegensatz zum Spanischen, das eine silbenzählende Sprache ist, zählt das Deutsche zu den akzentzählenden Sprachen. Wenn nun z.B. in einem Satz eine unbetonte Silbe in

die Länge gezogen und eine betonte Silbe verkürzt wird, gerät der ganze Satz „aus dem Takt“. Für deutsche Ohren klingt die Aussage dann zu ausgeglichen; es fehlt der typische Staccato-Rhythmus, der u.a. durch den starken Kontrast der Vokallänge in betonten und unbetonten Silben produziert wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im DaF-Unterricht für spanischsprachige Lernende neben der Qualität verschiedener Vokale – insbesondere der gerundeten Vorderzungenvokale (Ö- und Ü-Laute) – verstärkt der Vokalneueinsatz und die Vokallänge trainiert werden sollten, da die falsche Aussprache dieser beiden letzteren Merkmale sowohl zu Abweichungen im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich führt und somit gravierender ist als eine „normale“ segmentale Fehllautung. Da für spanischsprachige Lernende das Schriftbild stark an das Lautsystem gebunden ist, kann auch die Vermittlung der grundlegenden Regeln zur Graphem-Phonem-Beziehung (z.B. Doppelvokal = langer Vokal, Vokal vor Doppelkonsonant = kurzer Vokal, etc.) eine große Hilfe im DaF-Unterricht sein.

Literatur

- Alvarez-Finkbeiner, Mariana (2004): „Lateinamerikanisches Spanisch“, in: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hgg.) (2004ff), *Phonetik international*. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache, Waldsteinberg: Popp, <www.phonetik-international.de>, 15.01.2012.

- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2004): „Deutsch“, in: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hgg.) (2004ff), *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*, Waldsteinberg: Popp, <www.phonetik-international.de>, 15.01.2012.
- Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Selig, Maria (2013): *Spanisch: Phonetik und Phonologie. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Grab-Kempf, Elke (1988): *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch – Spanisch. Heidelberger Beiträge zur Romanistik 23*, Frankfurt et al.: Lang.
- Hirschfeld, Ursula (2004): „Spanisch“, in: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hgg.) (2004ff), *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*, Waldsteinberg: Popp, <www.phonetik-international.de>, 15.01.2012.
- Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (2013): „Phonologische Grundlagen des Deutschen“, in: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hgg.) (2013), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, Tübingen: Narr, S. 27-47.

Materialien für den Phonetikunterricht

- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*, München et al.: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2009): *33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart: Klett.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin / Reinke, Dietmar (2014): *Phonetik Simalabim Online*, <<http://simalabim.reinke-eb.de/index.html>>, 05.07.2014.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin / Stock, Eberhard (Hgg.) (2007): *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*, München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula / Wolff, Jürgen (1998): *Nicht auf den Mund gefallen. Aussprachetraining für spanische Deutschlernende. Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 21*, Madrid: Editorial Idiomas S.L. (auch online verfügbar unter <http://www.hueber.es/seite/pg_editorial_idiomas_aussprache_hes>, 09.07.2014).
- Krech, Eva-Maria et al. (Hgg.) (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*, Berlin / New York: De Gruyter.
- The University of Iowa (2001-2013): *Phonetik: Die Laute des Deutschen*, <<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/german/frameset.html>>, 05.07.2014.

Informationen zur Autorin

Christina Kirschbaum (geb. in Düren) hat ein Magisterstudium mit dem Hauptfach Anglistik/Amerikanistik und den Nebenfächern Ältere Anglistik, Neuere Deutsche Philologie und Romanistische Sprachwissenschaft (Spanisch) sowie eine DaF-Zusatzqualifikation an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf absolviert. Ihr Promotionsvorhaben zu den Ausspracheschwierigkeiten kolumbianischer Deutschlernender wird von Prof. Dr. Hirschfeld an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg betreut. Seit 2009 arbeitet sie als Dozentin für Deutsch und Englisch an der Universidad de los Andes in Bogotá, Kolumbien.

Kontakt: cm.kirschbaum20@uniandes.edu.co



ALLE WEGE FÜHREN IN DIE ZUKUNFT

DEUTSCH LERNEN - CHANCEN NUTZEN.

Deutsche Sprachkenntnisse sind Ihr Schlüssel zu Deutschland und seinen vielfältigen Möglichkeiten. Das Goethe-Institut garantiert Ihnen als Marktführer ein breit gefächertes Sprachangebot auf höchstem Niveau. Lernen Sie Deutsch in Ihrem Land, an 13 Standorten in Deutschland oder per Fernunterricht.

WWW.GOETHE.DE/DEUTSCHKURSE

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Rassismuskritik im DaF-Unterricht – ein empirisches Promotionsvorhaben

Julia Schoenfeld

Abstract

Der Artikel stellt ein Promotionsvorhaben vor, das anhand qualitativer Daten untersucht wird, ob der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in rassistische Diskurse verstrickt ist. Das Forschungsprojekt steht noch am Anfang, und so wird im vorliegenden Artikel theoretisches Wissen zu Rassismus und Rassismuskritik in der Bildung dargestellt und die Relevanz der Untersuchung des DaF-Bereichs auf rassistische Ordnungen und Strukturen begründet. Am Ende werden erste Überlegungen zum Forschungsdesign präsentiert und ein Ausblick auf mögliche Ansatzpunkte für weitere DaF-Forschung unter rassismuskritischer Perspektive gegeben.

...

Einleitung

Rassismus ist nach Paul Mecheril¹ total, aber kontingent, d.h. nicht notwendig. In seiner Totalität betrifft er alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens. Also auch den DaF-Bereich? Rassistische Unterscheidungen und Ordnungen, wie z.B. die Unterscheidung in „schwarze“ und „weiße“ Menschen, sind für das menschliche Zusammenleben nicht notwendig. Sie sind nicht natürlich, sondern zu einem bestimmten Zweck konstruiert, jedoch sind sie Realität und werden bewusst und unbewusst reproduziert. Was bedeutet das für den DaF-Unterricht?

In dem geplanten und hier kurz vorgestellten Forschungsvorhaben soll empirisch untersucht werden, inwieweit der DaF-Unterricht und die daran Beteiligten in rassistische Diskurse verstrickt sind. Hierbei wird von der These ausgegangen, dass rassismusrelevante Unterscheidungen kulturelle Deutungsmuster sind, die in unsere durch die Moderne geprägte Gesellschaft eingeschrieben sind, ohne dass sie uns immer bewusst sind. Im vorliegenden Artikel sollen nun erste Ideen zum Thema „DaF und Rassismus“ präsentiert werden.

Im Ausland wie auch in Deutschland selbst, wird Rassismus in Deutschland sofort mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht oder gar damit gleichgesetzt. Man spricht über Rassismus also meist als ein Phänomen, das überwunden ist

und der Vergangenheit angehört. Nach Stuart Hall (1989/2000: 11) wird der ursprünglich genetisch begründete Rassismus in der nachkolonialen Phase durch den kulturellen Rassismus abgelöst. Biologische, also genetische, Erklärungen wurden nach der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Kolonialismus diskreditiert. Deshalb erfolgt die Unterscheidung nun aufgrund der Kategorie „Kultur“. Hierbei wird von einem statischen Kulturbegriff ausgegangen, d.h. Kultur wird häufig mit einer Nation gleichgesetzt und als unveränderlich und homogen konstruiert. Bestimmte Kulturen werden nun als zivilisierter, fortschrittlicher, demokratischer etc. definiert und gegenüber anderen aufgewertet. Es gibt also nicht den einen Rassismus, der auf dem Konstrukt „Rasse“ beruht, sondern man spricht von Rassismen.

Heutige Kulturrassismen und alltägliche rassistische Strukturen (Vgl. zum Begriff des „Alltagsrassismus“ u.a. Leiprecht) werden vielfach nicht thematisiert bzw. wahrgenommen. Über Rassismus wird fast nur im Zusammenhang mit rechtsextremem Gewalt gesprochen. Da Rassismus aber als ein Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit (Leiprecht 2011: 9) gesehen werden kann, betrifft er alle. Rassismus kann nicht nur als ein individuelles Problem einiger Neonazis beschrieben werden. Rudolf Leiprecht (2005: 322) definiert Rassismus folgendermaßen:

Bei Rassismus handelt es sich um individuelle, kollektive, institutionelle und strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die jeweils als statische, homogene und über Generationen durch Erbfolge verbundene Größen vorgestellt werden, wobei (explizit oder implizit) unterschiedliche Wertigkeiten, Rangordnungen (Hierarchien) und/oder Unvereinbarkeiten zwischen Gruppen behauptet und Zusammenhänge zwischen äußerer Erscheinung und einem ‚inneren‘ Äquivalent psycho-sozialer Fähigkeiten suggeriert, also in dieser Weise ‚Rassen‘, ‚Kulturen‘, ‚Völker‘, ‚Ethnien‘ oder ‚Nationen‘ konstruiert werden.

Für den DaF-Unterricht sind die kollektiven, institutionellen und strukturellen Praktiken besonders wichtig. Im DaF-Unterricht werden durch Materialien und Lehrende explizit und implizit Bilder und Konstruktionen von Kulturen und Nationen vermittelt, ohne immer auf ihre Funktionen oder möglichen Wirkungen hinzuweisen bzw. diese zu thematisieren.

1 Aussage Mecherils bei einem Vortrag in Köln am 24.4.2014.

Der DaF-Diskurs kann somit rassistisch sein, ohne dass dies intendiert oder bewusst wäre. Es sind nicht alle Menschen Rassisten, aber sie sind „in rassistische Diskurse verstrickt“ (Rommelspacher 2009: 33).

Rassistische Diskurse sind durch binäre Klassifizierungen geprägt, die sich z.B. in der klaren Unterscheidung zwischen „Wir“ und „die Anderen“ zeigen. Dabei wird das Eigene oft als das Normale, Gute, Zivilisierte etc. konstruiert und das Fremde abgewertet. Diese Abwertungen haben dann Kraft, wenn sie mit einer Machtposition einhergehen. Eine für den (Fremdsprachen-)Unterricht relevante Machtbeziehung ist u.a. das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und aber z.B. auch (neo)koloniale Konstellationen. Der Kolonialismus hat nach Mecheril² die Erfindung der menschlichen „Rassen“ hervorgebracht, da so die Herrschaft über andere wissenschaftlich legitimiert werden sollte. Auch in der heutigen globalisierten Welt ist es notwendig, die Macht über Ressourcen und geopolitisches Handeln zu legitimieren und auf eine scheinbar natürliche Ordnung zurückzuführen. Diese Ordnung erscheint natürlich, da wir uns ihrer Konstruiertheit nicht bewusst sind und sie unbewusst reproduzieren. So kann auch im DaF-Unterricht, z.B. durch Lehrmaterial, eine Ordnung dargestellt werden, die Hierarchien unterstützt und legitimiert. Diesen möglichen Einfluss von Lehrmaterial stellen Carmen Zink Bolognini und Ruth Bohunovsky in ihrem Aufsatz „Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz“ dar. Es geht u.a. um die Diskussion des Lehrwerks Themen Neu und mögliche ideologische Implikationen eines DaF-Unterrichts in Brasilien, der auf diesem Material basiert. Ihre These ist, dass dieses Lehrmaterial dazu beitragen kann, historisch verwurzelte hierarchische Machtbeziehungen zwischen Brasilien und Deutschland zu erhalten, zu stabilisieren und/oder zu verschweigen (2005: 2):

Die Verwendung von Lehrmaterial, das eine "Postkarten-Idylle" (Bolognini 1996: 177) des Zielsprachenlandes vermittelt, kann in einem Land wie Brasilien also dazu führen, nicht nur das (oft übertrieben) positive Bild des Zielsprachenlandes zu verstärken, sondern auch das eigene Minderwertigkeitsgefühl.

Deutschland wird „objektiv“ als entwickeltes Kulturland beschrieben, mit weit entwickelter Technologie, dessen Produkte Konsumartikel anderer Länder sind. Dieser Blick auf Deutschland wird als „Wahrheit“ präsentiert und es werden keine

Informationen oder Diskussionsanregungen geboten, die dies in Frage stellen könnten. Dadurch kann es zu einer Abwertung des Eigenen und einer Aufwertung des Fremden, hier Deutschland, kommen. Die Wirtschaftskraft Deutschlands wird als natürlich dargestellt, unabhängig von historisch entstandenen ökonomisch-politischen Vormachtstellungen in der Welt. Viele industrialisierte, wirtschaftlich starke Staaten können auf Kosten von billigen Arbeitskräften im Ausland Profite machen. Diese Machtpositionen werden aber verschleiert und dadurch wiederum stabilisiert, da sie so nicht oder kaum thematisiert werden können. Rassismus als machtvolle Unterscheidung „lebt“ von der Nicht-Thematisierung seiner Strukturen und Ordnungen. Um diesen verschleiernenden Dynamiken entgegen zu wirken, bedarf es einer rassistuskritischen Perspektive – auch im DaF-Unterricht.

Der rassistuskritische Ansatz ist aus der Kritik interkultureller und antirassistischer Pädagogik entstanden. Es handelt sich um „Weiterentwicklungen von Konzepten und Theorien, die pädagogisches Handeln eingebettet in Kontexte von Nationalstaat, Migration, Macht- und Dominanzverhältnissen begreifen“ (Scharathow 2009: 12). Bildung wird also nicht unabhängig dieser Strukturen vermittelt und muss somit die Kontexte und Wirkungen auch explizit thematisieren, damit sie nicht verschleiert werden und so unsichtbar bleiben. Paul Mecheril (2004: 206) nennt die „grundsätzlichen Züge einer rassistuskritischen pädagogischen Perspektive [...]“:

- Mehr (Verteilungs-)Gerechtigkeit
- antirassistische Performanz
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion binärer Schemata.“

Diese Grundzüge sollten in den DaF-Unterricht integriert werden. Dafür sind vor allem die letzten beiden Punkte Mecherils relevant, d.h. auch im DaF-Bereich wird es darum gehen müssen, binäre Schemata zu dekonstruieren und rassistische Zuschreibungsmuster zu reflektieren. Obwohl in der DaF-Forschung bereits wichtige Themen

und Probleme hinsichtlich ethnozentrischer Perspektiven in der Vermittlung des Deutschen angesprochen werden, ist jedoch keine explizite rassismuskritische Perspektive zu finden. Seit einigen Jahren gibt es aber als neuen Ansatz die Perspektive der Kulturwissenschaft im Landeskunde-Unterricht (Vgl. Altmayer). Wie auch bei der rassismuskritischen Perspektive geht es hier z.B. um die Neudefinition von und um die explizite Auseinandersetzung mit wichtigen Konzepten wie Kultur, die im interkulturellen Ansatz oft unreflektiert verwendet werden. Der rassismuskritische Ansatz thematisiert jedoch noch stärker und expliziter Machtverhältnisse und binäre Klassifizierungen nach dem Muster „Wir“ und „die Anderen“.

Um in Zukunft rassismuskritisch DaF zu unterrichten, muss der rassistische Diskurs im Diskurs Deutsch als Fremdsprache zunächst sichtbar gemacht werden. In der geplanten empirischen Studie wird es also um ein Suchen nach rassismusrelevanten kulturellen Deutungsmustern, wie z.B. „Deutsche sind weiß“, „Blut & Boden-Logiken“, „Einwanderung ist ein Problem in Deutschland“, und die damit verbundenen Machtstrukturen gehen. Es sollen dafür vor allem verbale Daten erhoben werden. So sollen qualitative Interviews mit Lehrenden und Lernenden von universitären Deutsch-/DaF-Studiengängen im Ausland und Inland durchgeführt und zudem das im dortigen Unterricht benutzte Material und die Lehrwerke analysiert werden. Außerdem sollen Unterricht beobachtet und Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Die erhobenen Daten werden dann anhand der kritischen Diskursanalyse nach Jäger und der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller interpretiert. Es ist zu überlegen, ob weitere Gruppen interviewt werden sollten, z.B. Vertreter der deutschen Kultur- und Sprachpolitik vor Ort. Auch die Analyse weiterer Texte, wie z.B. Publikationen oder Texte von Internetseiten, könnte hinzugenommen werden. Das genaue Forschungsdesign muss jedoch noch entwickelt werden.

Die Forschungsergebnisse der geplanten Arbeit können bei Bestätigung der These, dass auch der DaF-Diskurs in Rassismus verstrickt ist, dazu verwendet werden, in der Zukunft für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache einen rassismuskritischen pädagogischen Ansatz zu

entwickeln, der über die interkulturelle Perspektive hinausgeht und sich kritisch mit Machtbeziehungen im DaF-Bereich beschäftigt.

Literatur

- Altmayer, Claus (1997): „Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2: 2, 25 S.
- Altmayer, Claus (2007a): „Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren“, in: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*, Tübingen: Stauffenburg, S. 575-584.
- Altmayer, Claus (2007c): „Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend?“, in: *Germanistische Mitteilungen* 65, S. 7-21.
- Altmayer, Claus / Scharl, Katharina (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, S. 43-60.
- Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hgg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast Verlag.
- Bohunovsky, Ruth / Zink Bolognini, Carmen (2005): „Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 : 3, 14 S.
- Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hgg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, New York: Pantheon.
- Hall, Stuart (1989/2000): „Rassismus als ideologischer Diskurs“, in: Rätz, Nora (Hg.): *Theorien über Rassismus*, Hamburg: Argument Verlag, S. 7-16.
- Hall, Stuart (1992): „The West and the Rest: Discourse and Power“, in: Gieben, Bram / Hall, Stuart (Hgg.): *Formations of modernity*, Cambridge: Polity Press, S. 276-342.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2, Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (1997): „The Spectacle of the „Other“, in: Ders. (Hg.): *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*, London: Sage, S. 223-290.
- Jäger, Siegfried (2012): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, 6. vollständig überarbeitete Auflage, Münster: Unrast Verlag.
- Jäger, Siegfried (1992/1995): *BrandSätze. Rassismus im Alltag*, 2. durchgesehene Auflage, Duisburg: DISS.
- Kalpaka, Annita / Rätz, Nora (Hgg.) (1990): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein: Rassismus in Politik, Kultur und Alltag*, 2. überarbeitete Auflage, Leer: Mundo Verlag.
- Keller, Rainer (2007): *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer*

wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung,
<http://www.qualitativresearch.net/index.php/fqs/index>,
 18.02.14.

- Leiprecht, Rudolf (2005): „Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte“, in: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hgg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts.: WochenschauVerlag, S. 317-343.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2007): „Die Normalität des Rassismus“, in: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in NRW 2/2007, S. 3-9.
- Miles, Robert (2000): „Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus“, in: Rätznel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 17-33.
- Rommelspacher, Birgit (2009): „Was ist eigentlich Rassismus?“, in: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hgg.) (2014): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Stuttgart: UTB.
- Scharathow, Wiebke (2009): „Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit“, in: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hgg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach, Ts: Wochenschau Verlag, S.12-22.

Informationen zur Autorin

Julia Schoenfeld, geboren in Köln, hat Geschichte, Germanistik und Romanistik in Köln studiert. Im Anschluss an den Magister absolvierte sie das Zusatzstudium "Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache". Seit September 2014 ist sie DAAD-Lektorin an der Universidad de Salamanca, Spanien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Rassismuskritik und rassismuskritische Bildung.

Kontakt: j.schoenfeld@hotmail.com

Storytelling zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte im frühen DaF-Unterricht

Luisa Friederici

Abstract

Im letzten Jahrzehnt wurde der Landeskunde, bedingt durch die Diskussion über interkulturelles Lernen, wenig Beachtung geschenkt. Insbesondere im Bereich des frühen DaF-Unterrichts zeigt sich die Landeskunde als ein wenig betrachtetes Forschungsfeld. Aus diesem Grund beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit dem Thema der Landeskunde im frühen DaF-Unterricht. Es gilt, die Frage zu beantworten, ob durch eine Unterrichtseinheit zum deutschen Winter auf methodischer Grundlage des Storytellings alle landeskundlichen Lernzielebenen erreicht werden können. Zu diesem Zweck wurde eine Interventionsstudie mit 17 Probanden im Alter von 8 Jahren an einer Deutschen Auslandsschule in Südamerika durchgeführt. Die Auswirkungen der Intervention wurden durch einen Lernerfolgstest mit einem Prä-Post-Follow-up-Test-Design erfasst. Es konnte gezeigt werden, dass alle Lernzielebenen positiv durch die Intervention beeinflusst wurden.

...

Einleitung

Im Rahmen des Masterstudiengangs *Lingüística Intercultural: Alemán como Lengua Extranjera*, der an der Universidad de Antioquia in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg angeboten wird, wurde das im Folgenden beschriebene Forschungsprojekt durchgeführt¹.

Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens hat in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen. Kubanek beschreibt diese Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik der Primarstufe als eine Bewegung „von einem Nebenschauplatz zu einem Innovationsfeld“ (Kubanek 2001: 7). Als Innovationsfeld verlangt die Fremdsprachendidaktik der Primarstufe ein hohes Maß an wissenschaftlichen Untersuchungen, um eine fundierte Grundlage für die Praxis zu schaffen. Die Aufwertung des frühen Fremdsprachenunterrichts² gründet sich auf den Konsens der Forscher darüber, dass der Erfolg des Fremdspracherwerbs stark mit dem Erwerbsbeginn

korreliert (vgl. Iluk 2000: 41). Der Lernerfolg kann, trotz frühen Beginns, jedoch nur garantiert werden, wenn der FSU methodisch-didaktisch sinnvoll gestaltet wird. Es ist noch nicht abschließend erforscht, was sich methodisch-didaktisch als erfolgreich, effizient und altersgerecht herausstellt.

In den letzten Jahren sind vermehrt Publikationen zu narrativen Ansätzen im FSU allgemein und im frühen FSU erschienen (vgl. u.a. Bleyhl 2003, Piepho 2003). Die Autoren belegen in ihren Ausführungen zu narrativen Ansätzen den erfolgreichen Einsatz dieser im Unterricht und plädieren für eine weitere Verbreitung und eine konsequente Implementierung dieser im FSU. Einer der narrativen Ansätze ist das Storytelling im FSU.

Seitdem der Diskurs um interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendiskussion populär geworden ist, wird der Voraussetzung für das interkulturelle Lernen der Landeskunde nur noch wenig Beachtung geschenkt. Altmeyer und Koreik (2010: 4) belegen und proklamieren die Landeskunde als ein in der Wissenschaft nicht etabliertes Forschungsfeld und sehen dort großen Handlungsbedarf von wissenschaftlicher Seite. Landeskundliche Inhalte sind jedoch trotz der geringen Aufmerksamkeit, die ihr die Fremdsprachendidaktik und -forschung aktuell schenkt, ein elementarer Bestandteil des FSUs.

Auf den ersten Blick mögen die drei vorgestellten Bereiche der Fremdspracherwerbsforschung nicht direkt zusammenhängen, jedoch weisen sie eine Schnittstelle auf. Mit eben dieser Schnittstelle (s. Abb. 1) beschäftigt sich das hier zu beschreibende Forschungsprojekt. Es knüpft zwar an sprachübergreifende didaktische Diskussionen an, fokussiert sich aber auf den frühen DaF-Unterricht. Die annoncierte Schnittstelle der drei Gebiete findet sich im Thema der Untersuchung wieder: Storytelling zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte im frühen FSU. Es ist das Ziel herauszufinden, ob sich die genannte Methode zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte eignet bzw. ob alle Ebenen landeskundlicher Kompetenz durch Storytelling erreicht werden können. Dabei finden die Lernziele, die sich auf die Wissenskompetenz beziehen, explizite

¹ Weitere Informationen zum Studiengang finden sich auf der Homepage des DAAD Bogotá unter: <http://www.daad.co/es/16277/index.html>

² Im Folgenden wird Fremdsprachenunterricht mit FSU abgekürzt.

Berücksichtigung in der Geschichte, die der kontrastiven und empathischen Kompetenz hingegen nicht. Es gilt herauszufinden, ob die Storytellingeinheit sich trotz dessen auf diese Bereiche auswirkt. Dabei handelt es sich um ein exploratives Forschungsdesign, da einerseits, abgesehen von der Publikation Iluks (2012), im DaF-Bereich nahezu keinerlei Forschungsliteratur zum Storytelling existiert, andererseits hat sich der sprachübergreifende Forschungsstrang des Storytellings bisher stärker auf den Einfluss der Methode auf affektive Faktoren (vgl. Georgopoulou/ Griva 2012), die Nutzung zur Wortschatzvermittlung (vgl. Iluk 2012) und die Ausbildung von kommunikativer Kompetenz (vgl. Stärk 2008, Isbell et. al. 2004) konzentriert. Des Weiteren ist der Forschungsstand zur Landeskunde im frühen DaF-Unterricht als defizitär zu beschreiben, obwohl landeskundliche Inhalte einen elementaren Bestandteil des frühen FSUs darstellen. Das Ziel des Forschungsvorhabens ist es, einen ersten Schritt zur Erforschung des Terrains der beschriebenen Schnittmenge zu vollziehen. Durch den explorativen Charakter des Forschungsvorhabens fehlt häufig der Bezug zu einem etablierten Forschungsstrang bzw. zu bereits erprobten Vorgehensweisen.

Begriffsdefinitionen

Bevor auf das eigentliche Forschungsprojekt eingegangen wird, sollen zunächst die zentralen Begriffe Storytelling und Landeskunde im Kontext der vorliegenden Untersuchung definiert werden.

Storytelling

Storytelling blickt auf eine lange Geschichte zurück und existiert schon so lange, wie der Mensch zu sprechen vermag. Es kann klassisch, nicht didaktisch bzw. fremdsprachendidaktisch, wie folgt definiert werden:

An art form through which we have preserved our heritage, passed on traditions, learned skills, and most importantly, developed our limitless imagination. Storytelling as the heart of human experience; a means by which we gain a better understanding of

ourselves and our world (Fitzgibbon und Hughes Wilhelm 1998: 22).

Didaktisch sehr weit legen Ellis und Brewster (1991) und Wright (1995) den Begriff aus, für sie umfasst Storytelling sowohl Vorlesen als auch freies Erzählen. Im deutschsprachigen Raum gehen sowohl Bleyhl (2003) als auch Piepho (2003) davon aus, dass Storytelling nur das freie Erzählen einschließt. Erstaunlicherweise definiert keiner dieser Autoren, die Grundlagenwerke im Bereich des Storytellings veröffentlicht haben, Storytelling explizit im Sinne eines didaktischen bzw. methodischen Begriffes. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit zunächst auf die Definition einer weniger bekannten Quelle zurückgegriffen. Storytelling wird in dieser wie folgt definiert: Der englische Begriff

storytelling umschreibt [im didaktischen Sinne] den sehr ausdrucksstarken, sinnvermittelnden Vortrag einer Geschichte und wird in erster Linie für freies Erzählen, häufig aber auch für das Vorlesen von stories oder storybooks verwendet (Federführende Bezirksregierung Detmold 2008: 26).

Diese Definition wird hier bevorzugt, da sie die Bedeutung der sprachlichen Gestaltung und die visuelle Unterstützung der Geschichte mit einschließt. Nichtsdestotrotz ist die vorhergegangene Definition für den Kontext der vorliegenden Arbeit nicht explizit bzw. umfassend genug. Der erwähnten Definition folgend, könnte Storytelling schlicht mit dem Erzählen einer Geschichte gleichgesetzt werden. Aus diesem Grund muss für die vorliegende Arbeit eine eigene Definition festgelegt werden. Der Begriff Storytelling steht in dieser Untersuchung für den ausdrucksstarken und visuell unterstützten Vortrag einer Geschichte in einer Fremdsprache, der von vorbereitenden und vorentlastenden Aktivitäten, partizipativen Elementen während des Vortrages und verstehensvertiefenden Aktivitäten begleitet wird und die Grundlage für eine Unterrichtseinheit mit spezifischen Lernzielen bildet.



Landeskunde

Die Diskussion um den Begriff der Landeskunde und seiner Abgrenzung zum interkulturellen Lernen ist sehr komplex. Aus diesem Grund liegt der Fokus des folgenden Abschnitts auf der Landeskunde im frühen FSU.

Insbesondere im Fachunterricht stehen in der Primarstufe erzieherische und allgemeine entwicklungspsychologische Lernziele mehr als das fachliche Wissen, im Vordergrund. Der ideale frühe FSU trägt zur allgemeinen interkulturellen Erziehung der Schüler³ bei. Das Wissen über fremde Kulturen ist dabei der erste Schritt zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und der Initiierung interkulturellen Lernens. Die Begriffe der Landeskunde und des interkulturellen Lernens müssen im Kontext der Primarstufe stark relativiert werden:

Es könnte auf den ersten Blick hin so erscheinen, dass auf Grund der Komplexität der Zusammenhänge interkulturelle Erziehung erst auf der Sekundarstufe begonnen werden kann. Dies mag für einen Reflexionsprozess auf einer höheren Metaebene gelten, der z. B. auch die psychoanalytische Dimension anspricht, wie das Erkennen des Eigenen im Fremden und das Fremde im Eigenen. Es trifft aber nicht für konkrete Zugänge zum Fremden, zum Anderssein und zum Aufbau einer Haltung zu, die das Eigene, wie das noch Fremde, das noch Unbekannte schätzen und achten lernt. Dafür ist die Neugierde, die Entdeckungsfreude der sechs- bis zehnjährigen Kinder, ihre kognitive Leistungsfähigkeit sowie ihre Zuwendungsbereitschaft zu groß (Bauer 2005: 22).

Allein das Lernen und der Kontakt mit der fremden Sprache sind in der Primarstufe einer der Hauptaspekte des landeskundlichen Lernens.

Abbildung 2: Lernziele

Wissenskompetenz:

- a) Die Schüler können drei typische Winteraktivitäten von Kindern in Deutschland nennen.
- b) Die Schüler wissen, was man benötigt, um einen Schneemann zu bauen.
- c) Die Schüler wissen, dass man auf einem gefrorenen See Schlittschuhfahren kann.
- d) Die Schüler wissen, was Schlitten fahren bedeutet.

Kontrastive Kompetenz:

- e) Die Schüler erkennen, dass der Begriff Winter in Kolumbien für ein anderes Klima verwendet wird als in Deutschland.
- f) Die Schüler verstehen, dass die Kinder in Deutschland im Winter andere Aktivitäten ausführen als in Kolumbien.
- g) Die Schüler erkennen, dass Regen in Deutschland nicht zu den klimatischen Bedingungen des Winters gehört, wie es in Kolumbien der Fall ist.
- h) Die Schüler verstehen, dass es in Deutschland im Winter kälter ist, als in Kolumbien.

Empathische Kompetenz:

- i) Die Schüler entwickeln das Interesse daran den deutschen Winter selbst zu erleben.
- j) Die Schüler werden neugierig darauf die ihnen unbekanntesten Winteraktivitäten selbst auszuprobieren.
- k) Die Schüler entwickeln keine Abneigung gegenüber der Kälte und der damit verbundenen Kleidung.
- l) Die Schüler entwickeln das Interesse daran mehr über den deutschen Winter zu erfahren.

Im Sinne der Differenzierung des landeskundlichen und interkulturellen Lernens können nach Raasch (2008: 53-60) verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden werden. Der Autor setzt sich für ein Fünf-Stufen-Modell des landeskundlichen Lernens ein. Zu Beginn steht die Wissenskompetenz, also der Erwerb von Wissen über die Kultur. Diese Stufe umfasst das Erlernen von Fakten wie beispielsweise geografische Merkmale oder Geschichte. Auf der ersten Stufe baut die zweite Stufe, die kontrastive Kompetenz, auf. Mit kontrastiver Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, die erlernten Fakten über die Zielkultur mit der eigenen Kultur zu vergleichen. Auf dieser Stufe werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen gefunden bzw. erarbeitet. Des Weiteren existiert in der dritten Stufe die Empathiekompetenz; damit ist die Fähigkeit gemeint Empathie, Verständnis und Interesse für die fremde Kultur bzw. Vertreter dieser aufzubauen. Als vierte Kompetenz sei die interkulturelle Kompetenz genannt, die, stark verallgemeinert, als Aufbau von Fremdverstehen und der Fähigkeit zur konstruktiven Interaktion und Kooperation mit Vertretern anderer Kulturen beschrieben werden kann. Als letzte Stufe des Fünf-Stufen-Modells gibt Raasch die Intrakulturalität an, die sich darauf bezieht, dass sich durch das Einlassen und Zusammenleben verschiedener Kulturen, eine übergreifende Kultur aufbaut. Chighini und Kirsch (2009: 73) folgen dem Modell Raaschs, reduzieren es für die Primarstufe jedoch auf die ersten drei Stufen.

Der Fokus des landeskundlichen Lernens in der Primarstufe sollte nach Meinung der Autoren auf diesen drei Stufen liegen, da sie im FSU in der Primarstufe problemlos bearbeitet werden können.

3 Im Folgenden wird für alle Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit die maskuline Form verwendet, diese schließt stets, wenn nicht explizit anders gekennzeichnet, das andere Geschlecht mit ein.

Durchführung und Methodik

In der vorliegenden Untersuchung wird ein exemplarisches landeskundliches Thema untersucht. Das Thema ist der Winter in Deutschland. Die Jahreszeiten werden als ein geeignetes Thema im frühen FSU angesehen (vgl. Erdmenger 1996: 72). Insbesondere der Winter bietet ein hohes kontrastives Potenzial für die Probandengruppe. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Ergebnisse dieses Themas auf andere landeskundliche Themen übertragen lassen. Einschränkend ist in Bezug auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Arbeit zu bemerken, dass die Probandengruppe folgende Besonderheiten aufweist. Es handelt sich um eine DaF-Lerngruppe von 17 Schülern einer Deutschen Schule in Medellín (Kolumbien). Die Probanden sind acht Jahre alt und in ihrem vierten DaF-Lernjahr. Ein weiterer spezieller Faktor sind die klimatischen Bedingungen der Umgebung der Probanden, der für die landeskundliche Auseinandersetzung mit dem Winter von großer Relevanz ist. Durch die Äquatornähe existieren keine Jahreszeiten. Das ganze Jahr über unterliegt das Klima nur minimalen Schwankungen. Regen ist der Inbegriff des Winters in der Heimat der Probanden.

Zur Klärung der eingangs erwähnten Fragestellung wurde eine Unterrichtseinheit im Sinne einer Interventionsstudie bzw. eines Feldexperiments auf methodischer Grundlage des Storytellings zum Thema des Winters in Deutschland mit der genannten Probandengruppe durchgeführt. Das dabei verwendete Material wurde eigens für die Unterrichtseinheit konzipiert. Den Kern der fünfstündigen Unterrichtseinheit bildet das Buch, das in Zusammenarbeit mit einer Illustratorin erstellt wurde. Es erzählt die Geschichte eines Mädchens und ihres Freundes, die am Tag des ersten Schnees gemeinsam viele typische Winteraktivitäten unternehmen. Das Erzählen der Geschichte wurde von zahlreichen

vorentlastenden und verstehensvertiefenden Aktivitäten begleitet.

Vor der Durchführung der Unterrichtseinheit wurde ein Lernzieltest durchgeführt, der die für die Unterrichtseinheit formulierten Lernziele (s. Abb. 2) prüfte, um das Vorwissen der Probanden zu eruieren. Daraufhin wurde die Intervention, also die Unterrichtseinheit durchgeführt. Direkt im Anschluss wurde der gleiche Test erneut durchgeführt, um die Auswirkungen der Intervention auf das Wissen der Probanden zu testen. Drei Wochen nach Erhebung des zweiten Datensatzes wurde der Test ein drittes Mal durchgeführt, um die mittelfristige

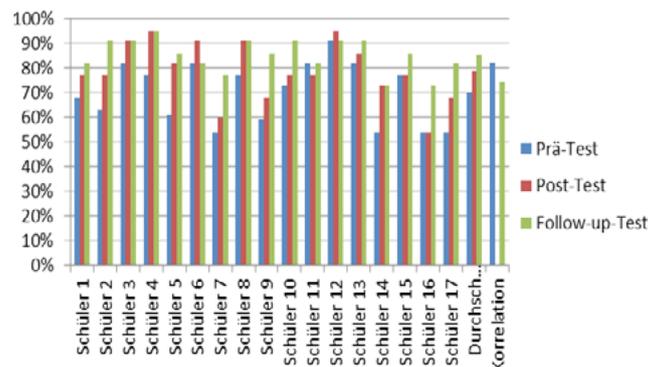
Nachhaltigkeit der Intervention zu überprüfen. Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung also um ein Prä-Post-Follow-up-Testdesign, im Sinne eines Messwiederholungsdesigns. Der Test wurde mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Das vorliegende Forschungsdesign verwendet sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, mit dem Ziel die Stärken der jeweiligen Instrumente zu kombinieren. Die geringe Probandenanzahl und die interne Perspektive, die durch das Feldexperiment bedingt ist, indizieren eine qualitative Ausrichtung der Untersuchung. Der Test als Datenerhebungsmethode und die statistische Auswertung hingegen weisen eine quantitative Orientierung auf.

Ergebnisse

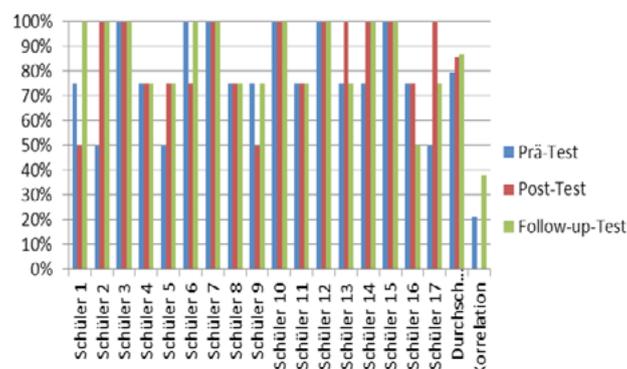
Als Antworten auf die Fragestellung können folgende Ergebnisse präsentiert werden (s. Abb. 3). Es wurde festgestellt, dass im Vergleich von Prä- und Post-Test alle geprüften Ebenen landeskundlicher Kompetenz durch die Intervention positiv beeinflusst wurden. Die

größte Veränderung ergab sich im Bereich der Wissenskompetenz, weshalb festgehalten werden kann, dass sich Storytelling im frühen DaF-Unterricht zur Vermittlung von Wissenskomponenten sehr gut eignet. Auf kontrastiver Ebene wurde deutlich, dass

Wissenskompetenz



Kontrastive Kompetenz



die Probanden begonnen haben, den kolumbianischen Winter kontrastiv zum deutschen Winter zu betrachten, jedoch wurde durch die Intervention zunächst kein Reflexionsprozess über die eigene landeskundliche Komponente angeregt. Aus diesem Grund erschien es vorerst als empfehlenswert, in der Unterrichtseinheit auch auf das landeskundliche Element der eigenen Kultur einzugehen, sodass es besser mit der Zielkultur kontrastiert werden kann. Auf empathischer Ebene konnte gezeigt werden, dass sich die Intervention positiv ausgewirkt hat. Es kann also angenommen werden, dass sich das Storytelling im vorliegenden Fall ebenfalls dazu eignet, die empathische Kompetenz auszubauen. Im Vergleich von Prä- und Post-Test ist des Weiteren als Ergebnis festzuhalten, dass sowohl die im Prä-Test starken als auch schwachen Probanden von der Intervention profitiert haben.

Drei Wochen nach Beendigung der Intervention konnte im Follow-up-Test festgestellt werden, dass die Werte sowohl in der Wissenskompetenz, als auch in der kontrastiven Kompetenz weiter gestiegen sind. Dies belegt, dass die Methode nicht nur zu kurzfristigen Steigerungen in den verschiedenen Kompetenzen führt, sondern auch mittelfristig positive Auswirkungen hat. Einzig die empathische Kompetenz schneidet im Follow-up-Test nicht positiv ab, was allerdings durch die Tatsache erklärt werden kann, dass die Probanden zum dritten Mal den gleichen Test geschrieben haben und dies bei ihnen auf negative Emotionen gestoßen ist. Es ist wiederum denkbar, dass diese negativen Emotionen Einfluss auf die Beantwortung der Fragen der empathischen Kompetenz hatten. Im vorliegenden Fall stellte sich die Methode auch in Bezug auf die Ergebnisse des Follow-up-Tests als geeignet für homogene Gruppen heraus, da fast alle Probanden einen Kompetenzzuwachs auf allen Ebenen erzielten. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich Storytelling zur Vermittlung von Landeskunde im frühen Fremdsprachenunterricht als eine geeignete Methode herausgestellt hat.

Fazit und Ausblick

Die Konzeption der Unterrichtseinheit stellte sich als sehr aufwendig heraus, jedoch war die detaillierte Planung und die Erstellung eigener

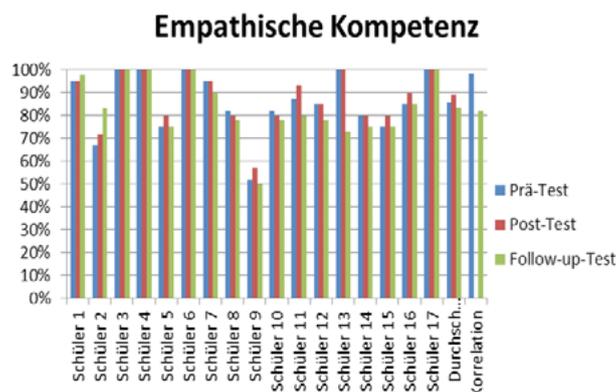
Unterrichtsmaterialien von Vorteil, da alle Aktivitäten wie geplant und erfolgreich durchgeführt werden konnten. Es wäre durchaus möglich gewesen, noch weitere Unterrichtsstunden auf Grundlage der Geschichte zu gestalten. Rückblickend betrachtet war die Motivation der Schüler während der Unterrichtseinheit außergewöhnlich hoch, sie haben mit Freude am Unterricht teilgenommen und waren in der Lage, alle gestellten Aufgaben zu lösen. Diese Tatsache liegt m. E. größtenteils darin begründet, dass die Unterrichtsaktivitäten, Lernziele und Geschichte sehr gut aufeinander abgestimmt waren. Dies wiederum war nur dadurch möglich, dass die Geschichte selbst geschrieben und illustriert wurde. Eine Geschichte selbst zu erstellen, bedeutet einen hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand. Nach der Erfahrung des vorliegenden Forschungsprojektes lohnt sich dieser Aufwand jedoch. Eine große Schwierigkeit bei der Erstellung einer eigenen Geschichte stellt,

insbesondere im Ausland, die Suche nach einem geeigneten Illustrator dar. Es ist von großer Bedeutung, dass die Bilder authentisch sind. Inhaltlich ist es ggf. Lohnenswert, die kontrastive Ebene explizit zu behandeln, also den Schülern die nötigen Informationen über ihre Herkunftskultur zur Verfügung zu stellen, sodass ihnen das Kontrastieren mit

der Zielkultur erleichtert wird.

Die Auswahl der Methodik des vorliegenden Forschungsprojektes hat sich zur Beantwortung der Fragestellung bewährt. Die Aussagekraft der Daten konnte durch die hohe Korrelation der Datensätze bestärkt werden. Einschränkend zur Aussagekraft der Ergebnisse bleibt zu bemerken, dass die Probandengruppe sehr spezielle Charakteristika aufweist, wie beispielsweise das Alter, die Lernerfahrung oder den kulturellen Hintergrund. Auf andere Lerngruppen im gleichen Alter an deutschen Auslandsschulen in Gebieten mit ähnlichen klimatischen Bedingungen lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sicherlich übertragen. Des Weiteren ist es denkbar, auf Grundlage des vorliegenden Forschungsprojektes Hypothesen für den frühen Englisch- bzw. Französischunterricht in Deutschland zu generieren, die natürlich im Anschluss wissenschaftliche Verifizierung verlangen.

In Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden



Arbeit wäre es interessant, Untersuchungen zu initiieren, die zum Ziel haben, die Ergebnisse auf andere Klassenstufen bzw. Lerngruppen zu übertragen und andere Themen ins Auge zu fassen. Mögliche Themen wären die weiteren Jahreszeiten, Verkehrserziehung, Feste, Schulalltag etc. Des Weiteren wären Forschungsprojekte im Bereich des Storytellings allgemein wünschenswert, die das ganze Potenzial der Methode ergründen. Letztlich ist es von großer Bedeutung, andere Methoden zur Vermittlung landeskundlicher Elemente im frühen DaF-Unterricht zu entwickeln, zu erproben und zu untersuchen, sodass die Ergebnisse anderer Methoden mit denen des Storytellings in Bezug gesetzt werden können und somit eine Aussage über die Effizienz des Storytellings als Methode zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte im frühen DaF-Unterricht getroffen werden kann.

Literatur

- Altmayer, Claus/ Koreik, Uwe (2010): „Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 15, Nr. 2, S. 1-6.
- Bauer, Siegfried (2010): „Fremdsprachenunterricht als Komponente interkultureller Erziehung“, in: Doyé, Peter (Hgg.), Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, Braunschweig, Westermann, S. 9-29.
- Bleyhl, Werner (Hg.) (2003): Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling, Hannover: Schroedel.
- Chighini, Patricia/ Krisch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich, Berlin: Langenscheidt.
- Ellis, Gail/ Brewster, Jean (1991): The storytelling handbook. A guide for primary teachers of English, London: Penguin Books.
- Erdmenger, Manfred (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Ismaning: Hueber.
- Federführende Bezirksregierung Detmold (2008): Didaktisch methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule. Stand: Januar 2009. Modul 7: (Kinder-)Literatur im Englischunterricht der Grundschule, <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_7_Kinder-Literatur_im_EGS.pdf>, 17.5.2013.
- Fitzgibbon, Heidi/ Hughes Wilhelm, Kim (1998): „Storytelling in ESL/EFL classrooms“, in: TESL Reporter, Jg. 31, Nr. 2, S. 21-31.
- Georgopoulou, Artemis /Griva, Eleni (2012): „Story-based learning: implementation of a pilot project for early foreign language learning“, in: Procedia - Social and Behavioral Sciences, Jg. 31, S. 110-115
- Iluk, Jan (2000): „Erzieherische Ziele aus der Sicht neuerer internationaler Fremdsprachencurricula“, in: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 1, S. 41-47
- Iluk, Jan (2012): „Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich“, in: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 3, S. 150-159
- Isbell, Rebecca/ Sobol, Josphe/ Lindauer, Liane (2004): „The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children“, in: Early Childhood Education Journal, Nr. 3, S. 157-163
- Kubaneck, Angelika (2001): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1. Ideengeschichte, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003a): „Story-telling - which, when, why“, in: Bleyhl, Werner (Hgg.), Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover, Schroedel, S. 43-55.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): „Stories' ways“, in: Bleyhl, Werner (Hgg.), Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Hannover, Schroedel, S. 43-55.
- Raasch, Albert (2008): „ Mehrsprachigkeit in europäischer Perspektive“, in: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hgg.), Mehrsprachiges Auswachsen in der frühen Kindheit. Band 1. Weimar, Das Netz, S. 53-61.
- Stärk, Alund (2018): Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, <<http://opus.bs-z-bw.de/hsbwgt/volltexte/2009/54/>>, 29.4.2013.
- Wright, Andrew (1995): Storytelling with children, Oxford: Oxford University Press.

Informationen zur Autorin

Luisa Friederici wurde in Berlin geboren und absolvierte dort ihre Schullaufbahn und ihr Studium in den Fächern Politikwissenschaft und Spanischer Philologie. Im Jahr 2010 ist sie mit dem weltwärts-Programm des BMZ an eine Waldorfschule in Antioquia gekommen und arbeitete von 2011 bis Mitte 2014 an der Deutschen Schule Medellín. Sie hat ihr Masterstudium an der Universidad de Antioquia und der PH Freiburg in Interkultureller Linguistik und DaF 2014 beendet und ist in diesem seit 2014 beruflich als Koordinatorin und Dozentin tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt im Masterstudium war der Einsatz von Storytelling im frühen DaF-Unterricht.

Kontakt: luisa.friederici@udea.edu.co

Der Einfluss von Sprache(n) auf die kognitive Leistung: Je mehr Sprachen, desto besser?

Bernardo Kolling Limberger

Abstract

Zwei- und Mehrsprachigkeit können sich, wie Bialystok (2009) bestätigt, auf die kognitive Leistung der Menschen positiv auswirken. Deshalb können bi- oder multilinguale Sprecher einen Vorteil bei der Ausführung der exekutiven Funktionen gegenüber monolingualen haben. Dieser Vorteil lässt sich durch die Ergebnisse von kognitiven Tests mit Interferenzsituationen unter Beweis stellen. Dabei werden Reaktionszeiten und Präzision der Antworten getestet. Trotzdem wird der kognitive Vorteil zweisprachig aufwachsender Personen in Brasilien nicht immer wahrgenommen. Ein Ziel der Masterarbeit, die den Rahmen des vorliegenden Artikels¹ bildet, war, die Leistung von drei Gruppen im Experiment Attentional Network Task (Fan et al. 2002) zu beurteilen. Dabei wurde ein nonverbales Experiment durchgeführt, das bestimmen sollte, ob die Beherrschung von zwei Sprachen (bei einer bilingualen Gruppe) oder von mehr als zwei Sprachen (bei einer multilingualen Gruppe) eine Rolle bei der Kognition spielt. Die Leistungen dieser zwei Gruppen wurden mit der Leistung einer monolingualen Gruppe miteinander verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Multilingualen den Test am schnellsten durchführen konnten.

...

Theoretische Grundlagen der Untersuchung

In vielen Untersuchungen zur Kognitionswissenschaft wurde bereits bewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit und den exekutiven Funktionen besteht. Darunter sind mentale Funktionen zu verstehen, die mit der Planung, dem Beginn und der Fortsetzung von komplexem Verhalten zusammenhängen (Chan et al. 2008). Wie Röthlisberger et al. (2010) erklären, sind mit dem Terminus höhere und selbstregulatorische Prozesse gemeint. Diese Prozesse ermöglichen die flexible Anpassung an neue und komplexe Aufgabensituationen. Fähigkeiten wie Inhibitionskontrolle², Planung, Flexibilität in

der Aufmerksamkeitssteuerung, Fehlerrückmeldung und Korrektur sind mit den exekutiven Funktionen verbunden. Die zeitgenössischen Studien fokussieren auf den Einfluss von Sprachen auf die kognitive Leistung der Sprecher, genauer auf die Ausführung der exekutiven Funktionen.

In den kognitiven Studien werden meistens die Personen als bilingual (oder zweisprachig) bezeichnet, die ein hohes Niveau in zwei Sprachen haben. Das heißt nicht, dass die Sprachniveaus ausgeglichen sind, was selten möglich ist. Die multilingualen (oder mehrsprachigen) Sprecher sprechen mehr als zwei Sprachen. Die dritte, vierte, fünfte usw. Sprache wird nach De Angelis (2007) als L3 bezeichnet.

Kempert und Hardy (2012) betonen, dass insbesondere in Situationen, bei denen Ressourcen der Aufmerksamkeitskontrolle und der Inhibitionsfähigkeit beansprucht werden, bilingualen Personen in den entsprechenden Tests besser abschneiden als monolingualen. Dies wird ebenfalls in Tests bestätigt, die außerhalb Brasiliens durchgeführt wurden (Bialystok 2009; Bialystok et al. 2010; Kempert & Hardy 2012).

Bialystok et al. (2004) führten die erste Studie durch, deren Ziel es war, den kognitiven Vorteil von zweisprachigen Erwachsenen und Senioren zu zeigen. Sie arbeiteten mit Sprechern aus Kanada, Indien und Hong Kong. Zuvor gab es nur Studien mit Kindern. Von den bilingualen Probanden aller Altersgruppen wurden bessere Ergebnisse erzielt als von den monolingualen Sprechern.

Eine andere Studie wurde von Costa, Hernández und Sebastián-Gallés (2008) durchgeführt. Sie haben sich mit Erwachsenen aus Spanien beschäftigt. Die bilingualen Sprecher sprachen von Kindheit an Katalanisch und Spanisch und wurden mit den Spanischsprechern verglichen. Beide Gruppen nahmen am Test Attentional Network Task³ teil, entwickelt von Fan et al. (2002). Dieser Test misst u.a. die Geschwindigkeit der Testpersonen bei der Durchführung der Testaufgaben. Dabei wird

¹ Der vorliegende Artikel ist ein Auszug aus meiner Masterarbeit: O desempenho de bilíngues e multilíngues em tarefa de controle inibitório e compreensão auditiva (Limberger, 2014). Philipp Huber war für die Revision dieses Textes verantwortlich. Dafür bedanke ich mich bei ihm.

² Es handelt sich um die Fähigkeit zur Hemmung handlungsirrelevanter oder situationsinadäquater Reaktionen.

³ In der vorliegenden Untersuchung wurde das gleiche Experiment durchgeführt. Dieses wird weiter unten ausführlich erklärt.

Schnelligkeit als Kriterium für kognitive Bemühung verstanden. Die bilingualen Sprecher waren schneller als die anderen in allen Versuchsbedingungen.

Den Ergebnissen zufolge erweist es sich also als vorteilhaft, zwei oder mehr Sprachen zu sprechen. Probanden, die mit mehr als zwei Sprachen aufgewachsen sind, sind in der Lage, unterschiedlich komplexe Aufgaben in einer kurzen Zeit zu lösen bzw. ohne größere Schwierigkeiten gleichzeitig damit umzugehen (Costa et al. 2009).

Der kognitive Vorteil von bilingualen bzw. multilingualen Sprechern lässt sich Kempert & Hardy (2012) zufolge wie folgt erklären: Da zwei oder mehrere Sprachen im Gehirn konkurrieren, müssen die bilingualen und multilingualen Personen die geeignete Sprache auswählen und gleichzeitig die Interferenz der anderen Sprache(n) ausblenden. Um diesen Prozess erfolgreich aufzulösen, werden im Gehirn die exekutiven Funktionen aktiviert. Daraus entsteht ein kognitiver Vorteil. Konkret heißt das, dass Bilinguale in ambivalenten Aufgabensituationen ihre Aufmerksamkeit besser auf kritische Merkmale lenken und irrelevante Informationen ignorieren können, als dies bei Monolingualen der Fall ist (Kempert / Hardy 2012). Andere Arbeiten zeigen den Vorteil im metalinguistischen Bewusstsein (Bialystok 2001).

Obwohl viele ausländische Studien den Vorteil bilingual aufgewachsener Personen zeigten, gelang dies keiner brasilianischen Studie. Erst seit 2008 hat sich die brasilianische Linguistik mit Fragen der Mehrsprachigkeit und ihrem Zusammenhang mit kognitiven Prozessen auseinandergesetzt.

Die meisten Arbeiten erforschen bilinguale Sprecher der deutschen Varietät Hunsrückisch; dieser ist „der Oberbegriff für eine überregionale Varietät des Deutschen in Rio Grande do Sul/Südbrasilien, die ein Dialektkontinuum darstellt, dessen sprachliche Konstitution auf eine rhein-/moselfränkische Basis zurückgeht und eine Vielfalt sprachkontaktbedingter Elemente anderer deutscher Dialekte einschließt“ (Altenhofen 1996: 27). Für Altenhofen et al. (2007) gelten Deutsch und Hunsrückisch als unterschiedliche Sprachen, obwohl beide Sprachen einige Gemeinsamkeiten zeigen. In diesem Sinne ist Hunsrückisch eine brasilianische Sprache, eine Minderheitensprache, d.h. die Sprache, die nicht in den Medien und Behörden am meisten verwendet wird (Paradis / Genesse / Cargo 2012). Es ist noch unbekannt, warum die bilingualen Sprecher des Hunsrückischen und des Portugiesischen hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungen noch nicht von ihrem Bilingualismus

profitieren können. Diesbezüglich sind Billig (2009) und Kramer (2011) der Ansicht, dass die Schulbildung und die fehlende Lesefähigkeit im Hunsrückischen die Gründe dafür seien. Die Bilingualen lesen und schreiben nicht auf Hunsrückisch, haben also wenig oder keine literacy in dieser Sprache, und das kann die Aktivierung von den exekutiven Funktionen reduzieren.

In Bezug auf die Forschungen zur kognitiven Leistung von mehrsprachigen Personen sind die Ergebnisse widersprüchlich: Einige zeigen den kognitiven Vorteil, andere nicht. Marian et al. (2013) zufolge gibt es eine geringere Anzahl von Arbeiten, die die Mehrsprachigkeit betrachten. Dieser Mangel und die auffällige Abwesenheit der positiven Effekte von Zweisprachigkeit in der oben beschriebenen Personengruppe waren die Hauptgründe für die Durchführung der vorzustellenden Studie.

Methoden

Insgesamt nahmen 59 Personen an dieser Untersuchung teil.⁴ Sie wurden in drei Gruppen aufgeteilt: 19 Monolinguale, 20 Bilinguale und 20 Multilinguale. Die meisten Teilnehmer kommen aus der kleinen Stadt São José do Hortêncio, im Süden von Brasilien (4.201 Einwohner, Angaben aus dem Jahr 2012). Mit Hilfe eines Fragebogens konnte man herausfinden, dass alle Teilnehmer folgende Eigenschaften gemeinsam haben: Sie sind zwischen 19 und 42 Jahren; haben mindestens 12 Jahre lang die Schule besucht, gehören zur mittleren Schicht und üben unterschiedliche Berufe aus.

Die monolingualen Sprecher sprechen Portugiesisch als Muttersprache, aber keine weitere Sprache flüssig. Die Bilingualen sprechen zwei Sprachen im Alltag: Portugiesisch und Hunsrückisch. Alle haben beide Sprachen während ihrer Kindheit erworben. Die Multilingualen sprechen Portugiesisch, Hunsrückisch und Hochdeutsch auf Niveau C1 des GER. Einige Teilnehmer sprechen auch Englisch und weitere Sprachen (daher das Wort multilingual). Die meisten Multilingualen haben Hunsrückisch als erste Sprache erworben; erst dann haben sie Portugiesisch gelernt. In der Schule haben sie Standarddeutsch ab dem 6. Schuljahr gelernt.

Die drei Probandengruppen haben am Test Attentional Network Task (Fan et al. 2002) teilgenommen. Es handelt sich um ein nonverbales Experiment, das bestimmen will, ob die Beherrschung von zwei Sprachen (bei einer bilingualen Gruppe) oder von

4 Jeder Teilnehmer unterschrieb ein Dokument, das von der Ethikkommission der Päpstlichen Katholischen Universität von Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasilien zugelassen wurde (Prozessnummer 12406313.3.0000.5336).

mehreren Sprachen (bei einer multilinguale Gruppe) eine positive Rolle bei der Kognition spielt.

Der Test Attentional Network Task, ANT, (Fan et al. 2002)⁵ lässt sich wie folgt beschreiben: Die Teilnehmer sahen einen Pfeil in der Mitte eines Bildschirms, der nach links oder nach rechts zeigte. Der Pfeil wurde in der Mitte von anderen Pfeilen präsentiert; dieser zeigte entweder in die gleiche Richtung der peripheren Pfeile (kongruente Stimuli: → → → → →), oder in die umgekehrte Richtung (inkongruente Stimuli: ← ← → ← ←). Es gab auch eine neutrale Pfeil-Kondition (→). Insgesamt wurden drei Blöcke von je 96 Stimuli vorgestellt. Die Teilnehmer mussten bestimmen, in welche Richtung der zentrale Pfeil zeigte. Sie sollten sich auf den zentralen Pfeil konzentrieren und die anderen ignorieren. Nachdem alle Teilnehmer den Test gemacht hatten, wurden statistische Analysen von ihrer Präzision und Reaktionszeit durchgeführt. Anhand dieser Pfeile konnte festgestellt werden, wie die Inhibitionskontrolle, die Orientierung, die Aufmerksamkeitssteuerung jeder Gruppe zu charakterisieren waren.

Ergebnisse und Diskussion

Nach der Auswertung der Daten sind folgende Ergebnisse zu präsentieren:

In Bezug auf die Präzision zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Sie konnten fast immer richtig bestimmen, in welcher Richtung der zentrale Pfeil gezeigt hat. Die Aufgabe war also nicht kompliziert, so dass die meisten Unterschiede an den Reaktionszeiten zu erkennen waren.

Die drei Gruppen haben in unterschiedlicher Geschwindigkeit die Aufgaben gelöst: Die Probanden von der Gruppe der Monolingualen haben durchschnittlich 621 Millisekunden (ms) gebraucht, um die Aufgabe zu lösen. Dahingegen haben die Probanden von der bilingualen Gruppe weniger Zeit gebraucht, und zwar 567 ms, und die Probanden von der Gruppe der Multilingualen haben durchschnittlich 530 ms gebraucht. Daraus lässt sich erschließen, dass die mehrsprachigen Sprecher eine schnellere Reaktionsfähigkeit aufweisen als monolinguale Sprecher und bilinguale Sprecher (zwischen den letzten zwei Gruppen war der Unterschied nicht signifikant). Im brasilianischen Kontext könnte also besonders die Mehrsprachigkeit positive Effekte auf die kognitive Leistung haben.

Der kognitive Vorteil der Multilingualen kann folgenderweise erklärt werden: Sie befinden sich öfter in Situationen mit linguistischen und kognitiven Interferenzen, weil die Sprachen gegeneinander im Gehirn konkurrieren. Deshalb müssen sie die Interferenz der anderen Sprachen kontrollieren. Die Situation in Brasilien ist ähnlich wie die in Kanada (Bialystok et al. 2004 und 2008) und in Spanien (Costa / Hernández / Sebastián-Gallés 2008; Costa et al. 2009), wo die Bilingualen von den positiven Effekten der Zweisprachigkeit profitieren.

Die Multilingualen müssen auch den Einfluss des Hunsrückischen kontrollieren, wenn sie Standarddeutsch sprechen, weil sich die Sprachen ähnlich sind. Die Bilingualen, die an dieser Studie teilnahmen, benutzten die vier Fertigkeiten nur in einer Sprache (Portugiesisch), was den Gebrauch der Kontrolle einschränken kann. Auf der anderen Seite benutzen die Multilingualen die vier Fertigkeiten in zwei Sprachen (Portugiesisch und Standarddeutsch).

Die Multilingualen, die Hunsrückisch sprechen, haben also von der folgenden Situation profitiert: DaF zu lernen war für sie einfacher aufgrund ihrer Sprachkenntnisse im Hunsrückischen wie Messa (2009) feststellte. Außerdem haben die Bilingualen ein umfangreicheres linguistisches Repertoire und mehrere Lernstrategien, die sie nutzen können, um das Lernen zu verbessern (Cenoz 2003).

Wie diese Arbeit zeigt, kann die Mehrsprachigkeit Vorteile bringen. Außer den kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Vorteilen haben die Multilingualen auch kognitive Vorteile. Im Falle Brasiliens kann die Minderheitensprache Hunsrückisch eine Brücke zur Mehrsprachigkeit sein, denn DaF zu lernen ist einfacher, wenn man über Vorkenntnisse im Hunsrückischen verfügt.

Schluss

Nun möchte ich die zu Beginn aufgeworfene Frage beantworten: *Je mehr Sprachen, desto besser?* Die Antwort ist: Es kommt darauf an, wie oft die Sprache benutzt wird. Bei Minderheitensprachen haben die Bilingualen nicht immer einen kognitiven Vorteil, weil sie diese Sprache nicht schreiben und auch nicht lesen. Trotzdem zeigen die ausländischen Studien, dass es im Fall von zwei Mehrheitssprachen (z.B. Englisch und Französisch), fast immer positive Effekte gibt. Der entscheidende Faktor kann *literacy* in zwei Sprachen sein, was ermöglicht, dass die kognitive Kontrolle öfter ausgeübt wird, weil zwei (oder mehrere) Sprachen im Gehirn immer aktiviert sind.

⁵ Der Test wurde für die vorliegende Untersuchung nicht geändert.

Diese Arbeit hat die folgenden Auswirkungen. Wenn der bilinguale Sprecher eine Minderheitensprache (Hunsrückisch, im Fall dieser Studie) spricht, braucht er eine andere Sprache (DaF). Das Hunsrückische kann also als ein "schnellerer Weg" zur Mehrsprachigkeit angesehen werden. Aus diesem Grund sollen die Eltern darauf bestehen, dass ihre Kinder zweisprachig aufwachsen, auch wenn es sich um eine Minderheitensprache handelt. Portugiesisch in Brasilien oder Spanisch in Kolumbien zu lernen ist einfach; die Kinder könnten doch darüber hinaus noch eine Minderheitensprache erwerben, damit sie leichter und schneller multilingual werden können.

Literatur

- Altenhofen, Cléo Vilson (1996): Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen, Stuttgart: Steiner.
- Altenhofen, Cléo Vilson / Frey, Jaqueline / Käfer, Maria Lidiane / Naumann, Gerson / Pupp Spinassé, Karen (2007): „Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil“ in: Revista Contingentia, Bd. 2, S. 73-87.
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition, New York: Cambridge University Press.
- _____. (2009): „Bilingualism: The good, the bad and the indifferent“, in: Bilingualism: Language and Cognition, New York: Cambridge University Press, Bd. 12, Nr. 1, S. 3-11.
- Bialystok, Ellen / Craik, Fergus / Green, David / Gollan, Tamar (2010): „Bilingual minds“, in: APS: Association for Psychological Science, Bd. 10, S. 89-129.
- Bialystok, Ellen / Craik, Fergus / Klein, Raimond / Viswanathan, Mythili (2004): „Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from Simon task“, in: Psychology and aging, Bd. 19, Nr. 2, S. 290-303.
- Billig, Johanna (2009): Bilinguismo e envelhecimento: efeitos no controle cognitivo, 2009. Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasilien.
- Cenoz, Jasone (2003): „The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review“, in: The International Journal of Bilingualism, Bd. 7, Nr. 1, S. 71-87.
- Chan, Raymond C. K. / Shum, David / Touloupoulou, Timothea / Chen, Eric Y. H. (2008): „Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues“, in: Archives of Clinical Neuropsychology, Bd. 23, Nr. 201-216.
- Costa, Albert / Hernández, Mireia / Costa-Faidella, Jordi / Sebastian-Gallés, Nuria (2009): „On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't“, in: Cognition, Bd. 113, S. 135-149.
- Costa, Albert / Hernández, Mireia / Sebastián-Gallés, Nuria (2008): „Bilingualism AIDs conflict resolution: Evidence from the ANT task“, in: Cognition, Bd. 106, S. 59-86.
- De Angelis, Gessica (2007): Third or additional language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fan, Jin / McCandliss, Bruce D. / Sommer, Tobias / Raz, Amir / Posner, Michael I. (2002): „Testing the efficiency and independence of attentional networks“, in: Journal of Cognitive Neuroscience, Bd. 14, S. 340-347.
- Kempert, Sebastian / Hardy, Ilonca (2012): „Effekte von früher Zweisprachigkeit auf das deduktive Schließen im Grundschulalter“, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 44, Nr. 1, S. 27-39.
- Kramer, Rossana (2011): Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals, 2011. Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasilien.
- Limberger, Bernardo (2014): O desempenho de bilíngues e multilíngues em tarefas de controle inibitório e compreensão auditiva. Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Brasilien.
- Marian, Viorica / Blumenfeld, Henrike / Mizrahi, Elena/ Kania, Ursula / Kordes Anne-Kristin (2013): „Multilingual Stroop performance: Effects of trilingualism and proficiency on inhibitory control“, in: International Journal of Multilingualism, Bd. 10, Nr. 1, S. 82-104.
- Messa, Rosângela (2009): O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão. Dissertation. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada: São Leopoldo, Brasilien.
- Paradis, Johanne / Genesse, Fred / Crago, Martha (2012): Dual Language Development Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning, Baltimore: Brookes.
- Röthlisberger, Marianne / Neuenschwander, Regula / Michel, Eva / Roebers, Claudia Maria (2010): „Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter“, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 42, Nr. 2, S. 99-110.

Informationen zum Autor

Der Autor ist in Santo Ângelo (RS), Brasilien, geboren. Er absolvierte im Jahr 2008 ein Studium in DaF, Portugiesisch und Literatur an der Unisinos. Im Jahr 2009 machte er das Referendariat und im darauf folgenden Jahr arbeitete er als Deutsch- und Portugiesischlehrer. 2014 schloss er das Masterstudium in Linguistik ab und begann mit seiner Promotion an der Päpstlichen Universität von Rio Grande do Sul. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Zwei- und Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Kognition und Psycholinguistik.

Kontakt: bernardo_kl@yahoo.com.br

Drei in einem

studio [21] · Das Deutschbuch



Inklusive
E-Book

Die ersten Bände unseres DaF-Lehrwerks *studio [21]* sind schon in vielen Ländern erfolgreich im Einsatz. Im Dezember geht es weiter mit Band B1.

studio [21] präsentiert sich auf jeder Niveaustufe als starkes Lernpaket, das Ihnen „drei in einem“ bietet: Kursbuch, Übungsbuch und E-Book u. a. mit Videoclips für das Sprachtraining und interaktiven Übungen. Weitere Infos unter

Kennen Sie den Unterrichtsmanager zu *studio [21]*? Dieser clevere Assistent hält das digitale Kursbuch mit allen dazugehörigen Materialien gebündelt auf Ihrem Computer für Sie bereit. Damit unterstützt er Sie perfekt bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Komfortabler geht's nicht!

Testen Sie den Unterrichtsmanager kostenlos unter

www.cornelsen.de/studio21

www.cornelsen.de/studio21-UM

Kataloge und Informationen erhalten Sie bei:
nadine.rutkowski@cornelsen-schulverlage.de

Cornelsen Verlag
14328 Berlin

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

DaF-TENDENZEN IN LATEINAMERIKA

METHODIK UND DIDAKTIK

AKTUELLES AUS DER FORSCHUNG

**Aktueller Stand und Tendenzen
von Deutsch als Fremdsprache
in Lateinamerika**

**DaF
Didaktik**



ISSB 1517-9273 Heft 13 Kolumbien

Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika