



ISSN 1517-9273
Heft 12/2012
Ecuador

Der BRÜCKE



Impressum

DaF-Brücke
Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in
Lateinamerika
Revista de los Profesores de Alemán de Latinoamérica
Revista dos Professores de Alemão de 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	Kolumbien
Kuba	Mexiko
Paraguay	Peru
Uruguay	Venezuela

Herausgeber Heft 12/2012 Ecuador.

Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma Alemán
(ASEPA)

Schriftleitung

Hendrikje Palm

Redaktion

Hendrikje Palm - hendrikje_palm@yahoo.de
Ulla Barnickel - uebarnickel@puce.edu.ec
Christian Koch - chrkoch@hotmail.com

Design und Gestaltung

Verónica Yépez - veroyep@yahoo.com

ISSN 1517-9273

(registriert bei Latindex in Brasilien)

Anschrift der Redaktion

Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma Alemán
(ASEPA)
Casa Humboldt
Vancouver E5 754 y Polonia
Quito – Ecuador
Telf: (593-2) 2 548 480, 2 236 910
E-mail: dlv.asepa.ecuador@gmail.com

VDLDA
ACDIA

ARGENTINIEN

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



BOLIVIEN

ABOLPA-Asociación Boliviana de Profesores
de Alemán
Vorsitzende: Gaby Ruschzyk
abolpa@hotmail.com
www.abolpa-bolivia.com



BRASILIEN

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



CHILE

AGPA-Asociación Gremial de Profesores de Alemán
www.agpa.cl



ECUADOR

ASEPA-Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma
Alemán
Ecuadorianischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Hendrikje Palm
dlv.ecuador.asepa@gmail.com
www.asepaonline.wordpress.com

GUATEMALA

AGUAPAL-Asociación Guatemalteca de Profesores de
Alemán
Dsi_gua@gmx.de



KOLUMBIEN

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

KUBA

Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien



MEXICO

AMPAL-Asociación Mexicana de Profesores de Alemán
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Monika Honti
dlv.mexiko@gmail.com
www.ampal.org



PARAGUAY

RVDL-Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in
Paraguay/
APYPA-Asociación Paraguaya de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Claudia Ortíz-Tuma
cocok-py@hotmail.com



PERU

APPA-Asociación Peruana de Profesores de Alemán
Peruanischer Deutschlehrerverband
dlvpe.wordpress.com
deutschlehrerverband.peru@gmail.com

URUGUAY

UDV-Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán
Uruguayischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Petra Blust
pblust@gmx.net



VENEZUELA

AvenPA- Asociación Venezolana de Profesores de Alemán
VDV- Venezolanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Grauben Helena Navas de Pereira
www.avenpa.org.ve
profesoresdealeman@gmail.com

Inhalt

Editorial iv

Im Blickpunkt: Die Lehrer

Paul Voerkel	„Gute Aussichten in den Andenländern“ – Rückblick auf den „Ersten Deutschlehrerkongress für die Andenländer“	1
Marco Aurelio Schaumlöffel	Die Zusammenarbeit der Deutschlehrerverbände in Lateinamerika: Geschichte, Fortschritte und Perspektiven	5
Sylvia Lehmann	Die Deutschlehrer-Experten AG	8
Hendrikje Palm	„Wir sind Experten!“ Plädoyer für Wikis zur Unterstützung selbstorganisierter, informeller und arbeitsorientierter Wissensarbeit im LehrerInnen-Kollegium	10
Katharina Herzig	Unterrichtsbeobachtung im DaF-Unterricht	16
Anna-Lena Scholl Menna Barreto	Kombi-Fortbildung für Primarlehrer aus Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná – Südbrasilien	24

Im Mittelpunkt: Der Unterricht

Bettina Schätzl	Chancen und Grenzen von Blended Learning bei DaF-Kursen am Beispiel der Lernplattform Moodle	28
Evelin Hintz Scheer & Hildegard Elisa Schmidtke Batista, Edna Pozzobon, Lair M. Schmidt	Aktivitäten zu YouTube Videos im DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche	33
Esther Winkler	Theater im DaF Unterricht	38
Rosa Elena Soto Grajeda	Tanz mit den Artikeln oder Die Erfolgsgeschichte einer schönen Übung	41
Alexander Kruckenfellner	Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht Sprachkompetenz und Berufs-Know-how am Modell der interkulturellen „DaF-Übungsfirma“	44
Renate Koroschetz	Kleine Anstrengung, große Wirkung! Zur Verbesserung der Aussprache bei Spanisch sprechenden Deutschlernern.	48
Marceli Aquino	Die kommunikative Kraft der deutschen Modalpartikel: Eine Untersuchung des Auftretens und der Verwendung im Diskurs.	51
Adriana Galván	Der Produktivitätsbegriff als Komplexitätsvermessung	55
Sabrina Sadowski	Ein besonderes Lehrwerk? Eine Rezension zu <i>DaF kompakt A1-B1</i>	61
Diana Romero	Lieber Freund ... oder zielorientierter und besser schreiben lernen (eine Reflexion)	65

Im Brennpunkt: Kulturelles

Kathrin Schweiger	Rezension: <i>Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben.</i> Ein Lehr- und Arbeitsbuch von Gabriele Graefen und Melanie Moll (2011)	69
Christian Koch	„Unser Stil ist der bessere“, sagen alle – Über unterschiedliche Wahrnehmung von gutem Wissenschaftsstil in Deutschland und Lateinamerika	72
Ricardo Castañeda	Das Eigene auf der Basis des Interkulturellen	76
Vivian Breucker und Jörg Krämer	Kulturelle Vielfalt – Zusammen mehr erreichen	78
Heike Gruhn	Fremdsprachenunterricht der Gegenwart: Kompetenzen, Standardisierung und Machtverschiebung	83

Editorial

Die neue Ausgabe unserer *DaF-Brücke*, Nummer 12, kommt diesmal aus Ecuador, dem kleinen Land, in dem im September 2011 der Erste Deutschlehrerkongress für die Andenländer stattfand. Der Inhalt dieser Ausgabe ist dementsprechend in Teilen eine Nachlese dieses Kongresses und wird deshalb mit einem Beitrag von Paul Voerker eingeleitet, in dem noch einmal dieses Event reflektiert wird.

So wie sie den TeilnehmerInnen auf Kongressen möglich wird, messen wir auch hier in dieser Ausgabe der internationalen und regionalen Vernetzung unter uns KollegInnen einen sehr hohen Stellenwert bei. Darum haben wir alle Beiträge, in denen die Zusammenarbeit und die Weiterbildung der LehrerInnen thematisiert werden, am Anfang der Zeitschrift *in den Blickpunkt* genommen: Marco Schaumlöffels Rückblick auf die Zusammenarbeit der Deutschlehrerverbände in Lateinamerika seit mehr als dreizehn Jahren und das Potenzial, das noch ungenutzt bleibt; Sylvia Lehmanns Gedanken zu einem konkreten, nun schon zwei Jahre laufenden Projekt, den Erfahrungsaustausch unter den DeutschlehrerInnen in Quito zu beleben; Hendrikje Palms Argumente für die Einführung eines LehrerInnen-Wikis, mit dem die KollegInnen in Eigenregie und nach konkretem Bedarf die Zusammenarbeit organisieren und zeit- und ortsunabhängig gestalten können; Katharina Herzigs Einblick in die Deutschlehrausbildung unter dem besonderen Aspekt der Unterrichtsbeobachtung und Anna-Lena Barretos Beitrag über die erfolgreiche Fortbildung von Primarlehrern unter Nutzung der neuen technologischen Möglichkeiten für einen Kombi-Kurs mit virtuellen und Präsenzlernphasen.

Im *Mittelpunkt* unser aller Bemühungen steht selbstverständlich qualitativ hochwertiger und moderner Deutschunterricht. Unter diesem Vorzeichen führt uns Bettina Schaeztl die Chancen und Grenzen von Blended-Learning-Szenarios für DaF-Kurse aufgrund ihrer Erfahrungen im Einsatz der Lernplattform Moodle vor Augen. Auch im

Beitrag von Evelin Hintz, Hildegard Schmidtke, Edna Pozzobon und Lair M. Schmidt wird die Nutzung einer Online-Anwendung als Ressource für den DaF-Unterricht beschrieben: Didaktisierte Videos von YouTube stellen die Autorinnen als eine sinnvolle Bereicherung des DaF-Unterrichts für Kinder und Jugendliche vor.

Dass sowohl LehrerInnen als auch LernerInnen nicht nur technisches, sondern auch künstlerisches Potenzial in sich haben, das genutzt werden will, erfahren wir in den Beiträgen von Esther Winkler, die viel Erfahrung mit Theater im Unterricht hat und das Lernen durch Spaß am inszenierten Rollenspiel unterstützt und von Rosa Soto, die mit uns ihre Erfolgsgeschichte des Artikelwalzers teilt. Neben Technologie und Kunst spielt vor allem auch der Realitätsbezug im Unterricht eine bedeutende Rolle. Wie man ihn erfolgreich in den Kursraum holt, beschreibt Alexander Kruckenfellner in seinem Beitrag über die DaF-Übungsfirma und den erfolgreichen Ansatz des berufsorientierten DaF-Unterrichts. Die Realität beschäftigt auch Renate Koroschetz in ihrem Artikel über die Interferenz zwischen dem Spanischen und Deutschen beim Erlernen der Aussprache und sie zeigt uns Möglichkeiten auf, wie diese Interferenz durch ein kognitives Verfahren vermieden werden kann. Den ebenfalls nicht einfach zu erlernenden Gebrauch der deutschen Modalpartikel behandelt der Beitrag von Marceli Aquino, in dem die Autorin ausgehend von der kontextgebundenen Bedeutung der Modalpartikel darauf aufmerksam macht, wie wichtig der Kontakt zu Muttersprachlern für unsere LernerInnen ist. Dass allerdings die weitläufig vertretene Annahme, Deutsch sei eine besonders schwer zu erlernende Sprache, wissenschaftlich nicht unbedingt haltbar ist, bezweifelt Adriana Galván in ihrem Beitrag zum Komplexitätsgrad der Verbalmorphologie im Deutschen und empfiehlt, im Unterricht DaF ein differenziertes Bild davon zu vermitteln, was tatsächlich schwierig zu erlernen ist und was eigentlich nicht.

Die Reihe der Beiträge zum konkreten Unterrichtsgeschehen schließen zwei Artikel, in denen der Fertigkeit Schreiben, die in der Fremdsprache sicher eine der größten Herausforderungen für unsere LernerInnen darstellt, besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zum einen hebt Sabrina Sadowski in ihrer Rezension von *DaF kompakt A1-B1* als positiv hervor, dass dieses Lehrwerk von Beginn an der schriftlichen Texterstellung einen angemessenen Stellenwert beimisst. Zum anderen fordert Diana Romeros stärkere Beachtung des wissenschaftlichen Schreibens in unserem Unterricht: Sie macht auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die ausländische Studierende im deutschsprachigen Raum mit dem wissenschaftlichen Stil von Hausarbeiten, Exzerpten und Rezensionen haben und empfiehlt, die Fertigkeit Schreiben anhand der im Universitätsalltag typischerweise eingeforderten Textsorten systematisch im Unterricht zu üben. Mit diesem Beitrag weist die Autorin auch auf einen *Brennpunkt* hin, der in der dritten Artikelreihe dieser Ausgabe im Vordergrund steht: kulturelle Unterschiede, die für den DaF-Unterricht in Betracht gezogen werden müssen.

Katharina Schweiger stimmt darin überein, dass die Wissenschaftssprache Deutsch für unsere Lerner eine große Herausforderung darstellt und gibt uns mit ihrer Rezension des Lehr- und Arbeitsbuches *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben* von Gabriele Graefen und Melanie Moll einen wertvollen Tipp für ein Standardwerk, das uns gerade beim Schreibtraining unserer LernerInnen eine große Stütze sein kann. Christian Koch sensibilisiert uns mit seinen Ausführungen über die grundlegend unterschiedlichen Diskurstraditionen der weit auseinander liegenden Kulturräume Deutschlands und Lateinamerikas dahingehend, bei der Vermittlung des deutschen Stils in der Produktion wissenschaftlicher Texte im Unterricht mit dem gebotenen Respekt vor gegebenenfalls abweichenden Maßstäben im lateinamerikanischen Sprachraum vorzugehen. Auch Ricardo Castañeda geht es in seinem Beitrag um Respekt: hier vor der Einzigartigkeit eines soziokulturell spezifischen Kontextes für lernerzentrierten Unterricht,

institutionelle Ziele und geeignete Auswahl von Material für den außereuropäischen DaF-Unterricht. Was wir als DaM-, DaF- oder DFU-Lehrkräfte in der interkulturellen Begegnung im Auge behalten sollten, erfahren wir im Beitrag von Vivian Breucker und Jörg Krämer, in dem die Autoren unterstreichen, wie wichtig es für uns ist, mit kultureller Vielfalt positiv umgehen zu können. Diese Beitragsgruppe rundet Heike Gruhns ideologiekritischer Blick auf die Übernahme des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als Bezugspunkt für den DaF-Unterricht in Lateinamerika ab, bei der politischer Druck eine sicher nicht unwichtige Rolle spielt und reale Gegebenheiten nicht konsequent beachtet werden.

Vernetzung, Unterrichtsqualität und kulturelle Vielfalt – das sind die Themenkreise, um die es in den interessanten Beiträgen geht, die uns KollegInnen aus Mexiko, Barbados, Venezuela, Kolumbien, Ecuador, Uruguay und Brasilien eingereicht haben. Wir freuen uns aufrichtig, dass die Vernetzung in Vorbereitung dieser neuen Ausgabe die vielfältige regionale Vertretung von AutorInnen ermöglicht hat. Wir hoffen, dass die hier veröffentlichten Artikel uns Hilfen für die weitere Verbesserung unserer Unterrichtsqualität zur Hand reichen. Und wir sind sicher, dass diese neue Nummer unserer gemeinsamen Zeitschrift *DaF-Brücke* Zeugnis ist für die kulturelle Vielfalt und den Perspektivenreichtum auf unser gemeinsames Aufgabengebiet: der DaF-Unterricht.

Wir wünschen euch viel Spaß beim Lesen.

*Hendrikje, Ulla und Christian
Quito, Mai 2012*

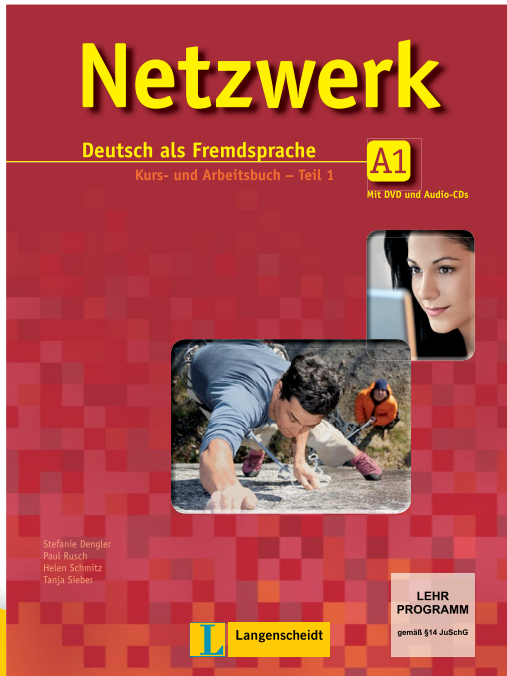


Vernetzt lernen und unterrichten mit Buch und neuen Medien

Deutsch lernen mit Netzwerk

Für Lernende ohne Vorkenntnisse ab 16 Jahren

Das erste Lehrwerk mit
Facebook-Profil:
Lernende kommunizieren
mit der Filmheldin Bea!



Komponenten

- Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CDs und DVD
- Lehrerhandbuch
- Intensivtrainer
- Digitales Unterrichtspaket auf DVD-ROM
- Interaktive Tafelbilder auf CD-ROM und als Download



Langenscheidt
... weil Sprachen verbinden

„Gute Aussichten in den Andenländern“ – Rückblick auf den „Ersten Deutschlehrerkongress für die Andenländer“

Paul Voerke

Wer in diesen Tagen an den „Ersten Deutschlehrerkongress für die Andenländer“ zurückdenkt, der vom 21. bis 25. September 2011 in Quito stattgefunden hat, kann sich schon wundern: Wie schafft es der Deutschlehrerverband eines kleinen Landes, mehr als 10.000 km von der Zielsprachenregion entfernt, ohne eigenes Goethe-Institut und ohne DaF/Germanistik-Ausbildung, einen internationalen Kongress auf die Beine zu stellen – eine Zusammenkunft mit 200 Teilnehmern, die mehrere Tage lang auf hohem Niveau auf Deutsch Fragen der Sprachvermittlung diskutieren, sich fachlich austauschen und schließlich auch das gemeinsame Feiern nicht vergessen? Als mögliche Erklärung mag der Refrain eines Liedes dienen, das der bekannte Liedermacher Gerhard Schöne im Jahr 1988 geschrieben hat, ein Jahr vor der friedlichen Revolution in der DDR, und das uns heute noch motivieren kann:

Alles muss klein beginnen,
lass etwas Zeit verrinnen.
Es muss nur Kraft gewinnen,
und endlich ist es groß!

Mit diesen knappen Zeilen könnte man auch das Zustandekommen des Kongresses beschreiben. Am Anfang gab es die „kleine Idee“, die schon lange Zeit im Raum gestanden hatte: Deutschlehrer, die außerhalb von Europa überall in der Minderheit sind und deshalb meist einen gewissen Exotenstatus genießen, sollten sich auch einmal vor Ort, in den Andenländern, zusammenfinden und austauschen können. Nach mehreren Versuchen in der vergangenen Dekade kam schließlich im Laufe des Jahres 2010 ein motiviertes, planungsfreudiges Team zusammen, dessen Mitglieder die Idee eines Deutschlehrerkongresses voranbringen wollten. Damit waren die Hauptorganisatoren gefunden. Neben dem ecuadorianischen Deutschlehrerverband ASEPA waren das vor allem die Leiterin der „Casa Humboldt“ in Quito, der dortige Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und die Kulturabteilung der Deutschen Botschaft in Quito, die auch die Schirmherrschaft über den Kongress übernahm.

Für die Vorbereitung musste etwas Zeit verrinnen – Anträge mussten geschrieben werden, viele hundert



Von links nach rechts: Dr. Carmen Schier, Dr. Hans-Joachim Althaus, Prof. Dr. Karin Kleppin, Prof. Dr. Hermann Funk, Prof. Dr. Erwin Tschirner.



Mails gingen hin und her, um ein umfangreiches Programm anbieten zu können, und immer wieder gab es Wartezeiten und Unsicherheiten: Wer wird kommen? Wann gibt es die Zusage der Förderer? Wird es mit den Räumen klappen? Für die Partner in den verschiedenen Teilnahmeländern war die Wartezeit nicht immer einfach, und wenn dann Entscheidungen fielen, musste oft schnell gehandelt werden. Aber das Verrinnen der Zeit ermöglichte es, ein sehr schönes, anspruchsvolles und vielseitiges Programm zusammenzustellen.

Die Idee des Kongresses musste nun weiter an Kraft gewinnen. Die Hauptorganisatoren bekamen große Unterstützung auf lokaler Ebene, vor allem von der Deutschen Schule Quito und dem Haupt-Austragungsort, der Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE). Auch außerhalb Ecuadors wuchs die Unterstützung: vier große Lehrbuchverlage halfen logistisch und finanziell, der DAAD übernahm den Hauptteil der Kosten, und auch der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) kam mit ins Boot. Kraft gewann die Vorbereitung des Kongresses also durch die finanziellen Zuwendungen, vor allem aber durch die Menschen, die durch ihren Einsatz das Projekt unterstützten: allen voran die zahlreichen ReferentInnen aus dem In- und Ausland, die Kolleginnen und Kollegen Deutschlehrer, die mitfieberten, aber auch ein ganzer Stab an Interessierten und Helfern vor Ort.

Ja, und endlich war es groß, das Projekt – so groß, dass nicht nur die Hauptorganisatoren überrascht waren. Hatte die Vielzahl an Teilnehmern anfangs noch bei utopisch klingenden 120 gelegen, so wuchs sie in den Wochen vor Kongressbeginn stetig, so dass am Ende genau 200 registrierte Deutschlehrer gezählt werden konnten. Diese kamen hoch motiviert nach Quito, um so viel wie möglich an menschlichen und fachlichen Begegnungen zu erleben. Hier lagen auch die beiden

Schwerpunkte, welche die Hauptorganisatoren sich gesetzt hatten: Ein thematisch anspruchsvolles Hauptprogramm sollte der Ausgangspunkt sein für zahlreiche Begegnungen in einer angenehmen, menschlichen Atmosphäre, die Raum lässt für Gespräche, Austausch und Kontakte.

Das Fachprogramm wurde in verschiedenen Beitragsformaten gestaltet. Zu erwähnen sind zunächst die vier hochkarätig besetzten Plenarvorträge (gehalten von Herrn Prof. Hermann Funk/Jena, Frau Dr. Carmen Schier/Leipzig, Herrn Prof. Erwin Tschirner/Leipzig und Frau Prof. Karin Kleppin/Bochum), in denen die aktuellen Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache skizziert wurden. Anschließend konnten die Beiträge von Referenten aus der Region, selbst Deutschlehrer an verschiedenen Institutionen, in vier Sektionen diskutiert werden: „Wortschatz- und Grammatiklernen: kommunikativ und für kommunikative Zwecke“, „Prüfen, Testen, Evaluieren und Prüfungsvorbereitung im DaF-Unterricht“, „Berufs- und fachsprachlich orientierten Deutschunterricht planen: Ziele, Texte, Methoden“ sowie „Landeskundliches und literarisches Lernen im lateinamerikanischen DaF-Unterricht“. Darüber hinaus sollte der Kongress auch die Möglichkeit zur Fortbildung geben, was durch das Angebot an insgesamt 19 Workshops von jeweils drei oder sechs Stunden Dauer gewährleistet war – das Themenspektrum reichte hier von Phonetik über Lese- und Schreibkompetenz, Musik, Medien, Europäischem Referenzrahmen und Aufgabenentwicklung bis zu kulturellen Themen und dem Umgang mit Hörbüchern. An dieser Stelle sei noch einmal allen Beiträgern (von welcher der zahlreichen Institutionen auch immer) ganz herzlich für ihren unermüdlichen Einsatz gedankt!





Deutscher Botschafter in Ecuador, Peter Linder.

Auch außerhalb der Seminare und Workshops gab es reichlich Raum zum Treffen und Kommunizieren – sei es beim „Forum“ am Abschlusstag, wo nach institutionellen Interessen geordnet jeweils Strategien für die Vernetzung und die zukünftige Zusammenarbeit entwickelt wurden, bei der unvergesslichen Abschlussfeier mit Trommeln und Tanzen bis weit in die Nacht, oder bei den Kultur- und Freizeitangeboten (Stadtführungen, Konzerte, Exkursion nach Otavalo). Das Ziel, sich untereinander besser kennen zu lernen und zu vernetzen, wurde durch die vielen Begegnungsmöglichkeiten auf die beste Weise erreicht.

Teil des Ganzen – und ganz im Zeichen der internationalen Vernetzung – war das dem Kongress direkt angeschlossene IDV-Delegiertenseminar, das am 25. September unter Leitung eines IDV-Vorstandsmitgliedes stattfand. Die 14 Teilnehmer, die immerhin sieben lateinamerikanische Deutschlehrerverbände repräsentierten, diskutierten bei dieser Gelegenheit über Themen wie die Zeitschrift „DaF-Brücke“ (deren nächste Ausgaben von den Verbänden aus Kolumbien und Brasilien herausgegeben werden, nachdem Ecuador den Schwung aus dem Kongress mitnimmt), die interne Kommunikation/Kontakte, über mögliche Projekte, anstehende Veranstaltungen und Kongresse (wie bspw. die Beteiligung an der nächsten Internationalen Deutschlehrertagung „IDT“, die 2013 in Italien stattfinden wird) sowie allgemein über Termine. Hier zeigte sich einmal mehr, wie ungemein wichtig es ist, dass die Deutschlehrerverbände miteinander ins Gespräch kommen.

Während in einem Raum der „Casa Humboldt“ die Verbände tagten, kamen im Nebenzimmer die DAAD-Lektorinnen und -Lektoren ins Gespräch. Von den 32 Lektoren in Lateinamerika war über die Hälfte beim Kongress anwesend, und bei der

Diskussion ging es nicht nur um Strategien zur DAAD-Arbeit und eine bessere Vernetzung, sondern es gab auch Zeit, über bildungspolitische Fragen in Bezug auf die Region zu sprechen, bspw. vor dem Hintergrund der anhaltenden Studentenproteste in Chile. Einen schlüssigen Abschluss fand das Treffen bei einem gemeinsamen Mittagessen von IDV- und DAAD-Vertretern.

Bezeichnend für diesen Kongress war sicher das gute Miteinander von erfahrenen, anerkannten Deutschlehrern und Kolleginnen und Kollegen, die viele Fragen haben. Hier zeigte sich einmal mehr, dass die Region den Vergleich nicht scheuen muss: Sicher, weltweit entfallen auf Lateinamerika kaum 2% aller Deutschlerner, aber im Gegensatz zu einigen anderen Regionen steigen das Interesse an deutscher Sprache und Kultur und die Lernerzahlen kontinuierlich. Das gilt nicht nur für die „traditionell Großen“ in der Region wie Brasilien, Argentinien oder Mexiko, sondern auch für den Andenraum. Nur als Beispiel: Was die Zahlen der Deutschlerner angeht, so sprechen wir für den Zeitraum 2004 bis 2009 bei Venezuela von einer Steigerung um über 130%, bei Ecuador und Peru von über 50%, bei Kolumbien und Bolivien immer noch von über 20%. Dieser Trend ist überdeutlich – und macht Lust auf mehr!

Motiviert werden die Deutschlerner bei der Wahl ihrer Sprache einerseits vom geistig-kulturellen und wissenschaftlichen „Erbe“ der deutschsprachigen Länder, aber natürlich auch von aktuellen wirtschaftlichen und beruflichen Möglichkeiten. Das (weitgehend) kostenlose Studium in Zentraleuropa und die Suche nach gut ausgebildeten Fachkräften sind kein Geheimnis. Diese Faktoren beeinflussen sicher die Wahl der Sprache – allerdings wäre keinerlei Steigerung oder Motivation möglich ohne den täglichen und tatkräftigen Einsatz der Deutschlehrer





in der Region. Bei allen Zweifeln, die es immer geben mag: Der Kongress hat gezeigt, dass sich die Deutschlehrer in den Andenländern (und darüber hinaus) nicht verstecken müssen, sondern eine hervorragende, solide und wichtige Arbeit tun.

Dass diese Arbeit finanziell und institutionell nicht immer anerkannt wird, steht auf einem anderen Blatt. Hier liegt sicher eine der Herausforderungen für die kommenden Jahre: Wie kann es gelingen, dass junge, gute, motivierte Lehrkräfte sich aus- und weiterbilden, um als Deutschlehrer tätig zu sein? Schon heute gibt es in der Region eine größere Nachfrage an Sprachlehrern als abgedeckt werden kann, und zwar über institutionelle Grenzen hinweg, an Schulen, Kulturgesellschaften und Universitäten. Einige Weichen sind gestellt, so gibt es inzwischen attraktive Angebote einer integrierten Deutschlehrer-Ausbildung in der Region (z. B. den DaF-Master an der Universität in Medellín als Halb-Fern-Studium). Letztendlich werden aber alle Beteiligten gebraucht, denn nur gemeinsam kann es gelingen, die deutsche Sprache und Kultur hier in Lateinamerika auch in Zukunft konkurrenzfähig und attraktiv zu vertreten.

Was bleibt nun als Ergebnis des Kongresses? Alle Teilnehmer haben gespürt, dass ein gutes Miteinander nötig ist und auch funktioniert – über Landes- und Institutionsgrenzen hinweg. Die eigene Motivation, sich zu beteiligen und „im Stoff“ zu bleiben, ist dabei die Grundbedingung, aber die Deutschlehrerverbände, der IDV und andere Institutionen können dabei helfen, dass man vernetzt bleibt. Nicht zuletzt sind Kongresse eine gute Möglichkeit, sich mit den Kollegen zu treffen und auszutauschen – hoffentlich

können bei der IDT im Juli/August 2013 in Bozen (Italien) viele Kollegen aus Lateinamerika dabei sein. Und wenn alles so klappt wie geplant, wird 2015 zum „zweiten Deutschlehrerkongress für die Andenländer“ nach Kolumbien geladen!

Persönlich habe ich aus dem Kongress die Überzeugung mitgenommen, dass es sich zu träumen lohnt: Viele Dinge sind möglich, wenn man sie gemeinsam anpackt. Und wenn es doch einmal ein Tief gibt und man mutlos wird, kann vielleicht die letzte Strophe des eingangs erwähnten Liedes helfen:

Manchmal denk ich traurig: Ich bin viel zu klein!
Kann ja doch nichts machen! Und dann fällt mir ein:
Erst einmal beginnen. Hab ich das geschafft,
nur nicht mutlos werden, dann wächst auch die
Kraft.
Und dann seh ich staunend: Ich bin nicht allein.
Viele Kleine, Schwache stimmen mit mir ein:

Alles muss klein beginnen,
lass etwas Zeit verrinnen.
Es muss nur Kraft gewinnen,
und endlich ist es groß.



Informationen zum Autor:

Paul Voerkel ist seit seinem Studium (Deutsch als Fremdsprache und Geschichte in Leipzig, Warschau und Curitiba) dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) eng verbunden und arbeitet seit Anfang 2009 als DAAD-Lektor in Quito, Ecuador.

Die Zusammenarbeit der Deutschlehrerverbände in Lateinamerika: Geschichte, Fortschritte und Perspektiven

Marco Aurelio Schaumloeffel

Als Schriftleiter des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) möchte ich kurz meine Sicht der Zusammenarbeit der Deutschlehrerverbände (DLV) unserer Region schildern und analysieren, nachdem wir ein sehr wichtiges Treffen in Quito, Ecuador Ende September 2011 organisiert haben. Die Zusammenarbeit der DLV in den verschiedenen Regionen wird empfohlen und als wichtiger Schritt sowohl vom IDV als auch seitens des Goethe-Instituts, das die DLV weltweit fördert und unterstützt, gesehen.

Geschichte

Ein erster Versuch, in der Region zusammenzuarbeiten, entstand 1998 in Córdoba, Argentinien, auf dem Kongress „DaF im Mercosur“. Dort trafen sich die DLV der Region parallel zum argentinischen Kongress und organisierten die 1. Regionaltagung des IDV in der Mercosur/Mercosul-Region. Es war somit auch die 3. Regionaltagung des IDV nach den Treffen von 1994 in Beijing, China, und 1995 in Stanford, den USA. Dort entschieden die DLV aus Argentinien, Brasilien, Chile, Paraguay und Uruguay,


eine gemeinsame Zeitschrift herauszugeben. Die erste Nummer der „DaF-Brücke“ kam unter der Federführung Brasiliens im Oktober 1999 heraus.

Basierend auf den Ecksteinen, die in Córdoba gesetzt wurden, trafen sich die DLV wieder in Havanna, Kuba, im März 2000. Diesmal waren DLV aus ganz Lateinamerika anwesend. Dort fand die 4. Regionaltagung des IDV parallel zum Kongress „Deutsch an der Schwelle zum dritten Jahrtausend“ statt. Das wichtigste Ergebnis des Delegiertenseminars war der Entschluss, in ganz Lateinamerika zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Probleme in Angriff zu nehmen und Lösungen zu finden. Die digitale Welt war schon ein Thema, aber noch Meilen von den Dimensionen und der Rolle, die sie heute in unserem Leben spielt, entfernt. Trotzdem sahen die DLV die Notwendigkeit, ein gemeinsames Portal im Internet aufzubauen, das seit dem 27.03.2000 online ist. Die Deutschlehrerverbände Lateinamerikas arbeiten unter dem Namen „DeLiLA“ zusammen. Dieses Akronym steht für „Deutschlehrer in Lateinamerika“ und das Portal ist unter der Adresse www.delila.ws zu finden.

DeLiLA - Deutschlehrer in Lateinamerika

Lateinamerikanische Deutschlehrerverbände

<ul style="list-style-type: none"> Argentinien - VDLDA Bolivien - ABOLPA* Brasilien - ABRAPA Chile - AGPA Ecuador - ASEPA Guatemala* Kolumbien - APAC 	<ul style="list-style-type: none"> Kuba* Mexiko - AMPAL Peru Paraguay Uruguay - UDV Venezuela - AVENPA
--	--



<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> DeLiLA-Veranstungskalender <input checked="" type="checkbox"/> Protokolle der DeLiLA-Sitzungen <input checked="" type="checkbox"/> IDV - Der Internationale Deutschlehrerverband 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> IDV-Veranstungskalender weltweit <input checked="" type="checkbox"/> Zeitschrift DaF-Brücke - Letzte Nummer: 2009-10 <input checked="" type="checkbox"/> Links
--	--

am 20.01.2012 aktualisiert
Seite im Internet seit 27. März 2000

Fragen/Anregungen an Marco Aurelio Schaumloeffel 2000-2012©

* noch nicht im Netz

Im Juli 2002 fand das 9. Delegiertenseminar des IDV in São Leopoldo, Brasilien, statt, wo der Kongress „Deutsch in Lateinamerika: die Qualität macht den Unterschied“ von dem brasilianischen DLV ABRAPA abgehalten wurde. Dort beschlossen die Delegierten, die Herausgabe der DaF-Brücke vom Mercosul auf ganz Lateinamerika auszudehnen und die Verantwortung der Herausgabe jedes Jahr an ein anderes Land weiterzugeben. Seitdem haben Argentinien, Brasilien, Chile, Mexiko, Paraguay und Venezuela die Redaktion schon übernommen. Der DLV Ecuador ist für die aktuelle Nummer (2012) verantwortlich.

Die Delegierten aus Lateinamerika trafen sich nochmals 2006 in São Paulo, Brasilien. Das Treffen wurde parallel zum 6. Brasilianischen und dem 1. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongress organisiert. Während der IDT 2009 in Jena, Deutschland, haben sich die Vertreter(innen) Lateinamerikas kurzfristig entschieden, eine kurze Sitzung abzuhalten, um die wichtigsten Themen für die DeLiLA-Region zu diskutieren. 2011 trafen sich die Delegierten zum ersten Mal in den Anden, in Quito, Ecuador, wo auch der 1. Deutschlehrerkongress für die Andenländer unter dem Motto „Gute Aussichten“ stattfand. Die Zusammenarbeit der DeLiLA-Gruppe ist in den Protokollen, die auf der DeLiLA-Webseite zu finden sind, dokumentiert.

Status und Fortschritte

Die DeLiLA-Gruppe wird weltweit als ein interessantes Projekt gesehen, die regionale Zusammenarbeit zu fördern. Zum Teil parallel, aber vor allem nachdem DeLiLA seine Tätigkeiten aufgenommen hat, starteten DLV in z.B. Südosteuropa und in Afrika ähnliche Versuche. Diese Projekte werden natürlich immer durch einen nationalen DLV initiiert, indem er ein Treffen oder einen Kongress zusammen mit den lokalen Ansprechpartnern organisiert, seien es das Goethe-Institut, der DAAD, die Goethe-Zentren oder eine nationale Erziehungsbehörde. Der IDV unterstützt das Treffen indem er es als „Veranstaltung unter der IDV-Flagge“ erklärt, ein Delegiertenseminar anfordert und dafür Mittel und eventuell eine entsandte Person aus dem Vorstand, die das Delegiertenseminar organisiert, zur Verfügung stellt.

Das wichtigste Ergebnis dieser Zusammenarbeit in unserer Region ist sicherlich die DaF-Brücke.

So konnten die DLV Kosten reduzieren, weil sie dadurch meistens eine der halbjährlichen nationalen Nummern durch die DaF-Brücke ersetzt haben. Außerdem haben die Mitglieder der DLV jetzt auch einmal im Jahr Zugang zu einer lateinamerikanischen Perspektive der DaF-Welt, was vorher kaum der Fall war. Die Veranstaltungsplanung wurde erleichtert und so konnte man auch vermeiden, dass sich Treffen in der Region inhaltlich und zeitlich überschneiden. DeLiLA hat in Quito einen Veranstaltungskalender bis 2019 aufgestellt und die Übergabe der Redaktion der DaF-Brücke bis 2014 verteilt.

Natürlich gibt es auch Schwierigkeiten, wenn so eine unglaublich große Region mit unterschiedlichen Kulturen und Muttersprachen zusammenarbeitet. Ushuaia ist letztendlich etwa 10.000 Flugkilometer von Monterrey entfernt! Trotz digitaler Welt ist die Kontakterhaltung eine der größten Herausforderungen, vor allem weil die Vorstände in den DLV von Zeit zu Zeit wechseln und die interne Übergabe der Kontakte, wichtigen Informationen und Aufgaben nicht immer problemlos abläuft. So kommt es schon mal vor, dass neue Vorstände manchmal das Rad neu erfinden müssen, was den Fortschritt der angefangenen Projekte verhindern kann.

Für die Zukunft würde ich mir wünschen, dass die DLV der DeLiLA-Gruppe im sprachpolitischen Bereich viel aktiver werden, sei es um den DaF-Unterricht in der Region zu erweitern, zu erhalten oder von Bedrohungen zu schützen. Eine klare Position und Positionierung gegenüber den aktuellen sprachpolitischen Themen ist unumgänglich. Obwohl es spezifische Fälle in den verschiedenen Ländern gibt, kann man allgemein feststellen, dass DaF eher bedroht war, als die DLV der Region vor etwa 15 Jahren sich entschieden haben, zusammenzuarbeiten. Zurzeit jedoch ist ein genereller Aufwind in Lateinamerika zu spüren. Es sind verschiedene Phasen, die immer wieder vorkommen und die unterschiedliche Haltungen und Aktionen der DLV unserer Region verlangen.

Ich persönlich hatte das Privileg, schon gleich in Córdoba dabei zu sein, um die interessante DeLiLA-Entwicklung zu verfolgen und aktiv zu beeinflussen. Auf der Internationalen Deutschlehrertagung 2001 in Luzern wurde ich als erster Vertreter Lateinamerikas der IDV-Geschichte für den Posten des Schriftleiters und Webmasters in den Vorstand gewählt. Auf den

IDTs 2005 in Graz und 2009 in Jena wurde ich mit großer Unterstützung wiedergewählt. Während dieser Zeit hat sich der IDV stark verändert und seine Präsenz wirklich globalisiert. Dies wurde durch das Internetzeitalter und die Wahl von Vorstandsmitgliedern aus „neuen“ Regionen, d.h. Asien, Afrika und Lateinamerika erleichtert. Vorher waren die gewählten Vorstandmitglieder fast ausschließlich aus Nordamerika, West- und Osteuropa. Mein ehrenamtlicher Vorstandsdienst wird nächstes Jahr endgültig abgeschlossen. Es werden zwölf wunderbare Jahre sein, in denen ich viel für den IDV arbeiten durfte, aber auch viel gesehen und gelernt habe. Die Erfahrungen und Freundschaften aus dieser Zeit sind unbezahlbar.

2013 gibt es neue IDV-Vorstandswahlen in Bozen und ich wünsche mir, dass Lateinamerika es schafft, wieder eine Person in den IDV-Vorstand zu wählen. Wir sollten uns die Gelegenheit nicht entgehen lassen, international vertreten zu sein, denn obwohl die Zahlen und die Fakten zeigen, wie wichtig unsere Region im globalen DaF-Szenario ist, wird sie leider oft nicht adäquat in Betracht gezogen. Dagegen können wir kämpfen, indem wir uns einsetzen, im IDV präsent sind und unsere Ideen dort zur weltweiten Weiterentwicklung des Faches DaF einbringen.

Informationen zum Autor:



Marco Aurelio Schaumlöffel. Studium Deutsch, Portugiesisch und Literatur an der Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Deutschlehrerausbildungsinstitut IFPLA - Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, São Leopoldo, Brasilien, Magister Artium in Linguistik an der Universidade Federal do Paraná, Brasilien: Dialektologie, Hunsrückisch in Südbrasilien, Interferenzen des Portugiesischen Doktorand in Linguistik an der University of the West Indies, Barbados: Kreolsprachen, Papiamentu, Einfluss des Portugiesischen

Seit 2001 Webmaster und Schriftleiter im Vorstand des Internationalen Deutschlehrerverbands, Webmaster des brasilianischen Deutschlehrerverbands ABRAPA (seit Anfang 1998 bis 2007) und DeLiLA

*Seit 2005 – Lektor an der University of the West Indies, Barbados
2003-2005 – Lektor an der University of Ghana/Ghana Institute of Languages, Akkra, Ghana*

*1999-2003 – Deutschlehrer Goethe-Institut Curitiba, Brasilien
1995-2005 – Lehrer verschiedener Fächer (u. A. Deutsch, Informatik, Theory of Knowledge, Geographie, Sachkunde), Koordinator Deutsch, Informatik und International Baccalaureate an der Schweizerschule Curitiba, Brasilien*

Autor des Buches „TABOM, the Afro-Brazilian Community in Ghana“

Die Deutschlehrer-Experten AG

Sylvia Lehmann

Eigentlich wollte ich mich ja drücken, diesen Artikel zu schreiben. Tausend Ausreden (zum Teil auch echte Gründe) hatte ich schon parat: Das ist doch kein echtes, akademisches Thema... Das passt doch überhaupt nicht in diese ernsthafte Zeitschrift... Was sollen denn die Leser von uns denken... wenn es überhaupt jemand gibt, der diesen Artikel liest... Ich kann doch gar nicht schreiben... (und hab schon eine Schreibblockade). Ein Beispiel einer AG-Einladung soll ich auf jeden Fall hinzufügen? Sicher? Wird man denn Verständnis für die "Töpfe" haben... Man wird denken, wir seien irgendein Hausfrauen- bzw. Hausmännerkochverein...

Nichts gegen gut kochen können, aber ein Kochverein sind wir nicht. Ich hoffe, es klingt keineswegs überheblich wenn ich in diesem Zusammenhang ein paar Fakten über uns preisgebe: Wir, im Augenblick 11 an der Zahl (dazu gehören auch die beiden externen Kolleginnen, die Vertretungen übernehmen und uns so manches Mal aus der Tinte geholfen haben), bilden ein starkes DaF-Lehrerkollegium an der PUCEI. Zu den allgemeinen akademischen und persönlichen Merkmalen kommen noch Folgende: 5 von uns machen gerade einen Master, alle sprechen außer Deutsch und Spanisch noch mindestens 1 Fremdsprache, 7 lernen dazu noch eine weitere Sprache oder frischen ihre Kenntnisse auf, 2 sind Musiker, eine hat ein Buch geschrieben, und 3 engagieren sich intensiv für soziale und/oder ökologische Themen. Dazu kommt selbstverständlich noch, dass wir alle gestandene DaF-Lehrer sind und eine Deutschlehrer-Experten-AG haben.

Die Deutschlehrer-Experten-AG, kurz *Die Experten-AG*, sollte eigentlich das Hauptthema dieses Artikels sein, und darüber möchte ich jetzt doch noch einiges erzählen:

Seit dem Wintersemester 2009-1010 treffen wir uns, die DaF-Lehrer, möglichst einmal im Monat in einer Arbeitsgemeinschaft zum Thema DaF-Unterricht und zu Themen, die sich mit dem Lehrerdasein schlechthin befassen. Unsere Treffen dauern genau 2 Stunden, in denen wir die per E-Mail vorgeschlagenen Tagesordnungspunkte behandeln. Hier ist ein Beispiel einer Einladung zur AG:



Richtig! Das ist das "Töpfe"-Bild. Gemeint sind natürlich die Tagesordnungspunkte (TOP – TÖPPE im Plural), die uns in dem Treffen beschäftigen werden... vielleicht auch in zwei, drei oder mehreren Treffen, je nachdem wie relevant ein Thema für die Gruppe oder für ein einzelnes AG-Mitglied ist.

Welche Themen sind für uns relevant? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir an den Anfang; an die Entstehung der AG gehen.

Was uns zur Bildung einer Experten-AG bewogen hat war eigentlich ein gar nicht schönes Gefühl: die Enttäuschung. Die Enttäuschung über das tatsächlich beobachtbare Ergebnis von stundenlangem, ja sogar tagelanger aktiver Teilnahme an (DaF-) Lehrerfortbildungen und die daraus folgende Enttäuschung über sich selbst.

Lehrer- und DaF-Lehrerfort- und -weiterbildungen werden ständig angeboten und auch gut besucht. Sie sind wichtig, notwendig, akademisch und sozial relevant. Man lernt viel Neues, bei Altem umzudenken oder

erneut anzuwenden; man lernt. Aber wendet man das Ganze auch im Unterricht an? Woran liegt es, dass nur ganz wenig von dem Gelernten auch tatsächlich in die Unterrichtspraxis umgesetzt wird?

Wir haben uns diese Fragen gestellt und sind zu einigen Ergebnissen gekommen: viele Fortbildungen behandeln Themen, die an Anfänger oder wenig erfahrene Lehrer gerichtet sind. Wie man hierzulande sagen würde: "descubrieron el agua tibia" (sie haben das lauwarme Wasser entdeckt). Diese Fortbildungen sind meistens dynamisch und mit viel gutem Willen vorbereitet und ausgeführt, aber sie bringen letztendlich nur wenige Anregungen für den tatsächlichen Unterricht, insbesondere für einen gestandenen DaF-Lehrer. Lohnt es sich dann, zu den Fortbildungen überhaupt zu gehen? Die Antwort sollte lauten: Es ist doch immer etwas dabei, oder denkt man, man sei erhaben, weil man den Prima I-A Unterricht macht und nichts mehr dazuzulernen braucht?

Das ist es auch nicht, aber was tut ein alter Hase, wenn er ganz punktuelle Probleme, Zweifel, Fragen, Unsicherheiten, eingefahrene negative Handlungen lösen bzw. verbessern will? Er kann im Internet oder in Büchern suchen, kann verzweifelt E-Mails schreiben, "hin und her unruhig wandern, wenn die Blätter treiben"- ... oder gar Kollegen um Hilfe bitten...

Jawohl! Kollegen um Hilfe bitten. Genau das war der Ausgangspunkt der Experten-AG. Die Arbeitsgruppe wurde als eine Zusatzalternative zu den Lehrerfortbildungen gedacht, ein Ort in dem man die Inhalte besprechen kann, die einen im Hier und Heute beschäftigen. Genau das, was ich im Unterricht nicht kann, nicht schaffe, mir nicht gelingt, oder was mir an meinem Lehrerdasein Sorge und/oder Freude macht. Diese Inhalte, die man am liebsten mit Experten besprechen würde, die wenn nötig auch mal in den Unterricht kommen und Beistand leisten könnten. Diese Experten sind wir selbst – die alten Hasen, die meisten noch jung an Jahren, aber mit viel DaF-Erfahrung, und wie oben schon erwähnt, ständig in der Weiter- bzw. Fortbildung der Lehrerkompetenzen wie auch in der Förderung der persönlichen Träume und Talente eingebunden.

Wir haben uns also einmal im eigenen Kollegium umgeschaut und haben unheimlich viel Potential,

das in den KollegInnen steckt, gefunden. Menschen, die man Semester um Semester sieht, mit denen man gelegentlich ein wenig "quatscht" und vielleicht mal etwas über sie erfährt. Menschen die man z.T. nur wenig kennt, die aber viel zu bieten haben und die zweifelsohne zur Verbesserung der Unterrichts- und Lehrerdaseinsqualität beitragen können. Die "Alltagskollegen" sind die Experten der AG und zusammen haben wir Themen bearbeitet und auch Besucher eingeladen, die über ihren Expertise-Bereich referierten. Hier sind einige Beispiele:

Hilfe bei der Anwendung von kollaborativen Aktivitäten. Aufgaben zum Aussprachetraining. Podcasts für den Unterricht. Bewertungskriterien neu durchdacht und angewandt. Virtuelle Plattform *moodle*. Dokumentarfilme, Songs, Blogs und Wikis. Interkulturelles Verständnis im Unterricht. Die Muttersprache Deutsch. Die Sprachen Ecuadors – vom Sterben bedroht. Erfahrungen einer Redakteurin. Multiplikatoren von Weiterbildungsmaßnahmen und Erfahrungen von Messen, und Kultureventsbesuchen.

Diese Themen und noch andere haben uns in verschiedenster Weise geholfen. Einigen mehr, anderen weniger, aber gewiss ist doch, man kann konkrete Unterrichtsprobleme lösen, man bekommt frischen Wind in den Lehreralltag, man lernt die Kollegen besser kennen, und man entdeckt Facetten der eigenen Kreativität, oftmals mit etwas Humor. Zur AG kommt wer will. Manchmal kommen viele, manchmal nur wenige. Das ist auch gut so. Wie lang wir die AG noch haben werden, weiß keiner so genau. Das nächste Treffen ist erstmal am nächsten Dienstag. Ich freue mich schon drauf!

Informationen zur Autorin:



Sylvia Lehmann hat an der Universidad Técnica Particular de Loja, Quito im Fachbereich Erziehungswissenschaften promoviert.

Seit 2001 ist sie als Dozentin, DaF-Lehrerin und Projektleiterin Proyecto Braille an der Päpstlich Katholischen Universität

Ecuadors (PUCE), Quito tätig

Ihre Weiterbildungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Psychologie und Bildung und (Neue)Medien.

„Wir sind Experten!“

Plädoyer für Wikis zur Unterstützung selbstorganisierter, informeller und arbeitsorientierter Wissensarbeit im LehrerInnen-Kollegium

Hendrikje Palm

„Wir sind Experten!“ – so der rebellische Spruch einer Kollegin während eines Treffens von DaF-LehrerInnen, in dem über Sinn und Nutzen von Fortbildungsmaßnahmen diskutiert wurde, die sich noch allzu oft auf Seminare beschränken, die eingeladene Experten zu bestimmten Themen moderieren. Der nachhaltige Einfluss dieser Veranstaltungen auf die Veränderung von Lehrverhalten und Unterrichtsgestaltung – auch wenn sie dem Zahn der Zeit angemessen aufgepeppt und handlungsorientiert, kollaborativ und lernerzentriert ausgelegt sind – wird jedoch ernsthaft hinterfragt: Die Inhalte vieler Fortbildungen sind zu stark losgelöst vom konkreten Unterrichtsalltag der Lehrenden, zu wenig auf die besonderen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen vor Ort zugeschnitten und unterstützen nur sehr begrenzt den aktiven Erfahrungsaustausch und die Reflexion unter den KollegInnen selbst, obwohl in zahlreichen Studien gerade diese drei Kriterien längst als Wirksamkeitsfaktoren für Fortbildungsmaßnahmen identifiziert wurden (Gräsel 2006).

Warum denn ausgerechnet ein Wiki?

Nun liegt es aber im wirtschaftlichen und strategischen Interesse einer jeden Bildungsinstitution, Investitionen, wie z.B. in die Fortbildung der Mitarbeiter, so nutzbringend wie möglich einzusetzen (Stoller-Schai 2001). Ein und dasselbe Weiterbildungsseminar kann schwerlich den differenzierten Lernbedürfnissen innerhalb eines meistens sehr heterogenen Lehrerkollegiums gerecht werden (Lindstaedt 2009). Es mangelt also zumindest an einer Ergänzung der traditionellen Weiterbildung um eine Variante, die stärker individualisierte, kontextabhängige und weniger formelle Lernprozesse ermöglicht und gleichzeitig Potenziale des internen Wissensmanagements freisetzt (Snowden 2002), d.h. von Kommunikationsprozessen,

die personengebundenes Wissen in der Institution transparent machen und neues Wissen kollaborativ entstehen lassen.

Ein einfacher und sehr ökonomischer Weg dahin ist die Einführung eines KursleiterInnen-Wikis (Stoller-Schai 2001). Ein Wiki ist eine Computeranwendung, die das gemeinsame Lesen, Umorganisieren, Aktualisieren und Erweitern von Webseiten ermöglicht, die untereinander sinnvoll verknüpft werden können. Das Wort stammt aus dem Hawaiischen und bedeutet so viel wie schnell, informell bzw. zwanglos. Wikis bieten die Möglichkeit der Rollenzuweisung und Gruppenbildung und auf diese Weise können sowohl Expertenteams, Neueinsteigergruppen als auch gemischte Teams aus ExpertInnen und NeueinsteigerInnen an verschiedenen Inhalten, getrennt oder gemeinsam und gleichzeitig oder zeitversetzt zusammenarbeiten (Warta 2010). Zugrunde liegt hier das Prinzip der Corporate Learning Community: einer Gruppe von Individuen, die =gemeinsam Lernmöglichkeiten wahrnehmen, indem sie die individuellen Stärken jedes Gruppenmitglieds zum gegenseitigen Vorteil nutzen und den Reichtum an unterschiedlichen Perspektiven als ein Potenzial zur Herausbildung neuen Wissens respektieren (Kilpatrick 2003). Ein konkretes Beispiel aus der DaF-Welt ist der *Bereich DaZ/DaF des ZUM-Wikis* der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V.

Wozu soll so ein Wiki gut sein?

Einerseits haben viele KollegInnen an unseren Spracheinrichtungen sehr viel Unterrichtserfahrung, während NeueinsteigerInnen oft von Beginn des Arbeitsverhältnisses an grundlegende Hilfestellungen suchen (angefangen bei Fragen über zur Verfügung stehende Materialien und technische Geräte bis hin zu fachlichen Fragen über die Gestaltung des Unterrichts). Nicht selten bleiben neue KollegInnen jedoch über

weite Strecken sich selbst überlassen, weil es für deren langfristige Einarbeitung zwar nicht an Hilfsbereitschaft, aber doch an zeitlichen Spielräumen fehlt.

Andererseits besteht unter erfahreneren KollegInnen häufig ein lang gehegter Wunsch nach mehr Gelegenheiten für einen systematischen Ideenaustausch (nicht nur) zur Unterrichtsgestaltung, der aufgrund fehlender Zeitfenster leider im besten Fall auf sporadische Erfahrungsberichte im Pausengespräch zwischen Tür und Angel begrenzt bleiben muss. Der Wissensaustausch beschränkt sich nicht selten auf das Verteilen von für gut gehaltenen Arbeitsblättern. Vorhandene Synergien werden allzu oft in unseren Bildungseinrichtungen nicht genutzt und auf diese Weise wertvolle Möglichkeiten der Steigerung der Unterrichtsqualität – z.B. durch die Einsicht in Best-Practice-Beispiele oder Öffnung der Kursräume für gemeinsame Projekte - verschenkt (Gräsel 2006).

Außerdem erwerben die KursleiterInnen regelmäßig neue Kompetenzen während der Fortbildungskurse, die sie individuell wahrnehmen. Es ist keine Seltenheit, dass der Rest des MitarbeiterInnenteams herzlich wenig davon hat, weil diese Kompetenzen nicht systematisch multipliziert werden. Besonders negativ wirkt sich das auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis der von Bildungseinrichtungen mitfinanzierten Teilnahmen an Fortbildungsmaßnahmen aus.

Für diese beschriebenen Situationen bietet der Einsatz eines Wikis Optimierungspotenzial für alle Beteiligten, indem er informelle, selbstorganisierte und arbeitsorientierte Lernprozesse ermöglicht.

Was passiert eigentlich beim Arbeiten mit einem Wiki?

Die drei wichtigen Pfeiler, auf die sich die Zusammenarbeit in einem Wiki stützt – informelle, selbstorganisierte und arbeitsorientierte Lernprozesse – sollen hier noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden.

Charakteristisch für informelle Lernprozesse ist, dass sie nicht von Experten in einem pädagogisch aufbereiteten Lernarrangement angeboten werden, sondern eingebettet sind in das Tagesgeschäft der Lernenden und sich vorrangig aus konkreten Situationen ergeben, die einer Lösung bedürfen

(Dohmen 2001). Lernen erfolgt hier aufgrund von Erfahrungen im Lebens- und Arbeitsumfeld, ohne dass der Erwerb von Theoriewissen explizites Lernziel ist. Beispiele für diese Lernform sind der Erfahrungsaustausch unter KollegInnen oder das Anlernen neuer MitarbeiterInnen. Der Fokus liegt auf dem Erwerb in der Praxis anwendbaren Wissens (Rohs 2007). KursleiterIn X beispielsweise möchte gerne Literatur im Unterricht einsetzen, hat damit aber noch nicht so viel Erfahrung. Irgendwann hat doch jemand mal davon erzählt, wie toll die LernerInnen beim Lesen von der vereinfachten Faust-Version dabei waren. Aber warum und bei wem das so war – darüber weiß KursleiterIn X nicht so richtig Bescheid. Wenn sie nun Zugriff auf ein gemeinsames Wiki hätte, könnte sie schnell in der ständig aktualisierten Kompetenzmatrix sehen, wer denn nun eigentlich damit Erfahrung hat, denn dort gibt es Informationen über die besonderen Kenntnisse aller KollegInnen.

Die formellen Weiterbildungsmaßnahmen können somit durch ein informelles Lernangebot angereichert werden, um eine Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen. Die Möglichkeit einer orts- und zeitunabhängigen Arbeitsweise, die der Einsatz eines Wikis bietet, sollte allerdings keinesfalls im Sinne einer Abkopplung von der unternehmerischen Verantwortung der Bildungseinrichtung für dessen Integration in ein Gesamtkonzept der Weiterbildung verstanden werden: Das Management einer jeden Bildungseinrichtung steht hier vor der Herausforderung, durch die Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen hinsichtlich Zeit, Inhalt, Ressourcen und Anerkennung der Lernleistungen die Mitarbeit der KursleiterInnen an einem informellen Wiki zu ermöglichen und in einen kombinierten Rahmenprozess zu integrieren (Rohs 2007). Nur so kann es dem allgemeinen „Jetzt kommt also noch mehr Arbeit auf uns zu...“ von Anfang an den Wind aus den Segeln nehmen. Idealerweise sollten Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis bewusst angestrebt werden, indem Erfahrungslernen im Wiki theoretisch reflektiert und formelles Theoriewissen im praktischen Handlungskontext erprobt wird (Dehnbostel 2005). Um diesen Verknüpfungsanspruch zu unterstützen, kann die Wiki-Arbeit gemeinsam (z.B. durch konkret abgestimmte Arbeitsaufträge, vgl. Semar/Kuhlen 2004) auf begleitenden Workshops strukturiert werden.

Selbstorganisiert sind die Lernprozesse, weil die Zielgebung von den Beteiligten selbst (nicht von Experten) erarbeitet, formuliert und verinnerlicht wird,

nachdem sich jeder Beteiligte deren Sinnhaftigkeit deutlich gemacht hat und als erstrebenswert anerkennt (Reinmann 2010). In diesem Sinne bedeutet selbstorganisiert hier nicht, dass jeder Beteiligte für sich selbst die Inhalte und Vorgehensweise der Wiki-Mitarbeit entscheidet, sondern auch sinnvolle und erfolgversprechende Vorschläge der Anderen zu schätzen lernt und sich dazu motivieren kann, bei deren Umsetzung in die Praxis mitzuwirken. Das schließt z.B. auch die Fähigkeit zum Verständnis dafür ein, dass eigene Interessen nicht immer und zu jedem Zeitpunkt in einem gemeinsamen KursleiterInnen-Wiki Berücksichtigung finden können bzw. dass Lernangebote zeitlich und inhaltlich durch Fremdvorgaben strukturiert werden, wenn die Beteiligten dadurch die Effektivität des Lernprozesses positiv beeinflusst sehen (Reinmann 2010, Schaper (i. Dr.), Drexel 2009).

Bei der Einführung eines KursleiterInnen-Wikis ist darum konkret darauf zu achten, dass Möglichkeiten eingeräumt werden, die es dem Management und den KursleiterInnen erlauben, ihre Interessen zunächst zu artikulieren und zu begründen, um anschließend gemeinsam zu einem für alle tragfähigen Konsens zu kommen – sowohl hinsichtlich der Formulierung der allgemeinen Zielstellung des Wikis als auch bezüglich der Festlegung der Inhalte, Bearbeitungsformen, Zeitvorgaben, Ergebnispräsentation und -anerkennung. Dabei kann es durchaus anfänglich der Fall sein, dass es KollegInnen gibt, die sich vor einer sehr großen Herausforderung sehen und für deren individuelle Lernsituation vorstrukturierte Lernaktivitäten eine Orientierungshilfe darstellen. Die Planung dieses Projektes muss demnach für die Unterschiede zur Fähigkeit der Selbstorganisation und den variierenden Lernbedarf unter den LernerInnen sensibel sein und – wo nötig – durch angemessene Moderation des Lernarrangements die LernerInnen an selbständigere Lernaktivitäten heranführen (Hoidn 2007).

Arbeitsorientiert ist die Wiki-Zusammenarbeit insofern, als dass die Lösung von mit der Arbeit verbundenen Problemen auf der Tagesordnung steht und der Inhalt von Lernmaßnahmen stark auf das Arbeitsumfeld und die mit ihm verbundenen Aufgaben ausgerichtet ist (Admiraal 2003, Dehnbostel 2005, Sonntag 2007). Erfolgversprechend kann hier die gemeinsame Auswertung von praktischen Erfahrungen sein (Dohmen 2001). Für den Wiki-Einsatz kann

ein gemeinsamer Erfahrungspool an Best-Practice-Beispielen für spezifische Unterrichtsreihen eine große Hilfe sowohl für NeueinsteigerInnen als auch für sehr erfahrene KollegInnen bieten, denn die Zusammenarbeit lässt sich je nach Interessen und Problemfeldern ganz konkret anpassen.

Wann funktioniert ein Wiki wirklich?

An dieser Stelle werden lernförderliche Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit in einem Wiki zusammengefasst, die sich erfahrungsgemäß als grundlegend erwiesen haben:

- Informelle Lernarrangements dürfen nicht aus der unternehmerischen Verantwortung herausgelöst, sondern müssen in ein übergeordnetes, kombiniertes Konzept aus formeller und informeller Weiterbildung verankert werden.
- Die Gestaltung des Wiki-Lernarrangements muss als tragfähiges Konzept mit allen Beteiligten diskutiert und abgestimmt werden.
- Die Unternehmensführung muss genug Freiraum für die eigenverantwortliche Gestaltung des Wiki-Lernarrangements durch die KursleiterInnen schaffen.
- Das Wiki-Lernarrangement muss den variierenden Lernbedürfnissen und -fähigkeiten Rechnung tragen.
- Die Einführung von E-Learning mit einem Wiki kann keine formelle Ausbildung ersetzen, sondern muss als Ergänzung der selbstorganisierten Bildung verstanden werden.
- Den Mitarbeitern müssen fest beschlossene Lernzeiten durch die Leitung der Bildungsinstitution (z.B. für begleitende Workshops) eingeräumt werden.
- Die Lernleistungen im Wiki sollten mit einem differenzierten und flexiblen Anreizsystem unterstützt werden.

Obwohl der Nutzen einer E-Learning-Maßnahme wie der Einführung eines KursleiterInnen-Wikis für interne Lernprozesse auf der Hand liegt, gilt es bei der

Implementation wichtige erfolgskritische Faktoren in Betracht zu ziehen:

Motivation bilden durch Kosten-Nutzen-Überlegungen

Als Ausgangspunkt für den Wiki-Einsatz muss die Funktion bestimmt werden, die es im Kontext der Bildungseinrichtung erfüllen soll, z.B.:

- den Nutzen formeller Weiterbildungsangebote optimieren, indem individuell erworbenes Wissen den KollegInnen zugänglich gemacht wird,
- personengebundenes implizites Wissen über einen interaktiven Erfahrungsaustausch sichtbar und für andere KollegInnen anwendbar machen.

Aus motivationaler Sicht ist es jedoch problematisch zu erwarten, dass die KursleiterInnen für die Absichten des Unternehmens eine zusätzliche Aktivität wie die Mitarbeit am Wiki auf sich nehmen (Rheinberg 2010, Schroer 2008, North 2011).

Der Einführung des Wikis muss demnach eine Pilotphase vorangehen, in der die KursleiterInnen die Gelegenheit haben, den Nutzen eines Wikis für sich persönlich zu erkennen und sich mit dieser Maßnahme –wie auch immer – zu identifizieren. Es muss ebenso sichergestellt werden, dass die konkret eingesetzte Wiki-Anwendung minimalen Aufwand für die MitarbeiterInnen verursacht. Es lohnt sich also, verschiedene Anwendungen hinsichtlich ihrer Benutzerfreundlichkeit zu testen (Eine kommentierte Auswahl bietet z.B. *die WikiMatrix*).

Motivation stärken durch positive Rückmeldungen

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Mitarbeit an Wiki-Projekten beeinflusst wird durch „die wahrgenommene Bedeutsamkeit des eigenen Beitrags“ (Schroer 2008: 159). Für ein konkretes KursleiterInnen-Wiki kann dieser Umstand fruchtbar gemacht werden, indem z.B. mit einer Kompetenzmatrix (North 2011: 155) Experten sichtbar gemacht werden, an die sich die KollegInnen bei spezifischem Wissensbedarf wenden können. Eine solche Kompetenzmatrix sollte während eines vorangehenden Workshops gemeinsam erstellt und regelmäßig aktualisiert werden und kann gleichzeitig

positive Auswirkungen auf den wahrgenommenen Nutzen des Projektes haben, wenn untereinander nutzbare Kompetenzen erkannt werden. Auch Mechanismen für Rückmeldungen von den KollegInnen zur Hilfe der veröffentlichten Artikel für den Arbeitsprozess sollten unbedingt vorgesehen werden (Schroer 2008), z.B. als Erweiterungen der Beiträge um eine Sektion, die positive Rezensionen vorsieht.

Motivation stärken durch zugestandene Autonomie

Im Sinne einer kompetenten Unternehmensführung sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte für die Wiki-Beiträge nicht von der Leitung der Bildungseinrichtung vorgegeben, sondern unter den MitarbeiterInnen frei gewählt werden dürfen. Dennoch sollte als Richtlinie die Identifikation mit dem allgemeinen Ziel der Bildungseinrichtung gelten, zu dem jeder im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten beiträgt (Senge 2006). Das kann zur Steigerung tätigkeitsbezogener Anreize über die Aufgabenstellung führen und so die Motivation zur Mitarbeit fördern (Schroer 2008). Allerdings kann unter Umständen eine Vorstrukturierung auch hilfreich für Lerner sein, die diese Arbeitsweise für sich bevorzugen (Bremer 2009). Es sollte demzufolge die Wahl zwischen vorstrukturierter und autonomer Mitarbeit angeboten werden, die sich mit einem Wiki sehr gut umsetzen lässt durch die Möglichkeit zur Gruppenbildung und Vergabe von Zugriffsrechten (z.B. wenn der Bedarf nach unbeobachteten Arbeitsformen besteht).

Motivation durch Anreizsysteme

An einigen Stellen wird in der Literatur auf den positiven Einfluss eines Anreizsystems auf die Mitarbeit am Wiki verwiesen (Kuhlen 2003, North 2011, Schroer 2008, Stoller-Schai 2003): Die Vorschläge reichen von herausfordernden Aufgabenstellungen, Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit Fachexperten bis hin zu Bonussystemen und Preisverleihungen (z.B. Bücherschecks, leistungsfähige Arbeitsmittel, Teilnahme an Fortbildungskursen). Allerdings weist Schütt (2003) auch auf mögliche negative Konsequenzen von Anreizsystemen hin, die sich in fehlender Qualität zugunsten von Quantität der Beiträge niederschlagen können. Hier muss sicherlich jedes MitarbeiterInnen-Team seinen eigenen Weg finden und durch Praxiserfahrungen pflastern.

Teilnahmeförderung durch technische Kompetenz

Nach wie vor können leider nur wenige KursleiterInnen auf umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zurückgreifen. Technisch einfache Bedienbarkeit und Hilfestellung bei Problemen sind demnach entscheidende Erfolgsfaktoren für das Wiki (Stoller-Schai 2003). Es muss also eine passende Wiki-Anwendung ausgewählt und der technische Support durch Ansprechpartner gesichert werden. Hier kristallisiert sich ein Argument für die Wiki-Implementation in zwei Stufen heraus: In einer Pilotphase wachsen interessierte Pioniere als Wiki-ModeratorInnen heran, die in der anschließenden Roll-Out-Phase dann wiederum den KollegInnen Hilfestellung leisten können.

Auszeiten für ungestörte Lernzeiten

Die Mitarbeit am KursleiterInnen-Wiki stellt eine zusätzliche Aufgabe für die LehrerInnen dar, für die freie Zeiträume geschaffen werden müssen (Beer 2006). Genutzt werden können (z.B. für eine face-to-face-Auswertungs- und Anpassungsphase oder für die Erarbeitung von (Team-)Beiträgen) kursfreie Zeiten bzw. Tage, die zuvor für fremdgeleitete Expertenseminare vorgesehen waren.

Vorbildwirkung des Top-Managements

Erfahrungsberichte machen deutlich, dass das Engagement der führenden Mitarbeiter bei der Wissensarbeit eine starke Vorbildwirkung haben kann (Steinhüser 2010, Stocker 2010). Der Kompromiss der Unternehmensleitung muss demnach durch das Einstellen eigener Beiträge bzw. die Mitarbeit an anderen Beiträgen und Feedback zu Wiki-Aktivitäten auf gemeinsamen Veranstaltungen deutlich werden.

Prozessbegleitung durch Moderation

Bei der Einführung von E-Learning-Maßnahmen wie dem KursleiterInnen-Wiki ist Anleitung und Moderation unabdingbar (Stoller-Schai 2003). Allerdings sollten sich die EinsteigerInnen nicht allzu lange auf die Hilfe anderer verlassen können. Geraten wird, die MitarbeiterInnen durch praktische Erfahrungen nach und nach dazu zu befähigen, selbst neue Aufgaben bei der Gestaltung und Pflege des

Wikis zu übernehmen, um dessen Nachhaltigkeit zu sichern.

Wenn etwas nicht so richtig klappt

Es ist deutlich geworden, dass die Zusammenarbeit in einem Wiki nur dann erfolgversprechend sein kann, wenn die Interessen und möglichen Beiträge aller berücksichtigt werden und gemeinsame Planungsprozesse zu einem für alle tragfähigen Projekt führen.

Die Wirksamkeit eines Wiki-Projektes sollte regelmäßig kontrolliert und verbessert werden. Dabei kann die Entwicklung eines Instrumentes hilfreich sein, das konkrete und messbare Zielstellungen enthält (Stötzer 2009). Der Prozess der regelmäßigen Wirksamkeitskontrolle stellt somit ein Bindeglied zwischen dem laufenden Wiki, Anpassungsmaßnahmen und weiterlaufendem Betrieb dar.

Hand ans Werk

Wer Lust auf ein Wiki bekommen hat, sollte nicht warten, bis es in großem Rahmen eingeführt wird. Die jüngsten technologischen Entwicklungen machen es schon uns Laien möglich, selbst und kostenfrei Wikis zu eröffnen (eine besonders anwenderfreundliche Oberfläche bietet *Wikispaces*). Viel wichtiger als technische Vorkenntnisse ist ein gutes Konzept, um das Potenzial von Wikis tatsächlich zu nutzen und aktiv zu werden, um nicht länger im eigenen Saft zu schmoren.

Literaturverzeichnis

- Admiraal, W., Laat M., Rubens W., & Lally V. (2003). ICT support for workplace learning: eLearning in Small and Medium Enterprises (SMEs). Paper presented at the ECER Hamburg. Working and learning with 'e'resources: issues for research, policy and practice, Hamburg. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.101.7147&rep=rep1&type=pdf>.
- Beer, D., Hamburg, I., & Paul, H. (2006). E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen: Der lange Marsch nach Lissabon. IAT-Report 2006-01. <http://www.iatge.de/iat-report/2006/report2006-01.pdf>.
- Breitner, M., Hoppe, G., Breitner, M. H., & Hoppe, G. (Hg.) (2005). E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle (1. Aufl.). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (2. Aufl., 287–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Dehnhostel, P., Molzberger, G., & Overwien, B. (2005). New forms of learning and work organization in the IT industry: a German perspective on informal learning. In N. Bascia, A. Cumming, A.

- Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Hg.), International Handbook of Educational Policy (1. Aufl., 1043–1064). Springer Netherlands. http://wall.oise.utoronto.ca/resources/Overwien_Springerbook_ch55.pdf.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf.
- Drexel, I. (2009). Neue Konzepte des Lernens im und für den Betrieb – Berufsbildungsforschung und bildungspolitische Wende. In A. Bolder & R. Dobischat (Hg.), Bildung und Arbeit: Vol. 1. Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs (1. Aufl., 102–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und –Überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9/4 (545–561).
- Hoidn, S. (2007). Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. http://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpatt13.pdf.
- Kilpatrick, S.; Barrett, M. & Jones, T. (2003). Defining Learning Communities. AARE 2003 CONFERENCE PAPERS. <http://www.aare.edu.au/03pap/ion03441.pdf>.
- Kuhlen, R. (2003). Change of Paradigm in Knowledge Management - Framework for the Collaborative Production and Exchange of Knowledge: Paper presented in the Plenary Session, Sunday 03 August 2003, of the World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, Berlin 2003. <http://fiz1.fh-potsdam.de/volltext/konstanz/05079a.pdf>.
- Lindstaedt, S. N., & Farmer, J. (2009). Kapitel 2.3.5: Kooperatives Lernen in Organisationen. In J. Haake, G. Schwabe, & M. Wessner (Hg.), CSCL-Kompendium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen (191–200). München, Wien: Oldenbourg.
- North, K. (2011). Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. Gabler Lehrbuch. Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzenlosigkeit. In M. Walber & K.-U. Hugger (Hg.), Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven (75–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hg.), Springer-Lehrbuch. Motivation und Handeln (4. Ausgabe., 365–387). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rohs, M. (2007). Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung (Dissertation). Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg. http://opus.unibw-hamburg.de/opus/volltexte/2007/1230/pdf/2007_rohs.pdf.
- Schaper, N., Mann, J. & Hochholding, S. (i. Dr.). Selbstorganisierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Personalentwicklung. In H. H. Kremer & P. F. Sloane (Hg.), Forschungswerkstatt neue Formen beruflichen Lebens. Paderborn: Universitätsverlag. http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_et_al_Selbstorganisierte_Kompetenzentwicklung_in_der_be_Selbstorganisierte_Kompetenzentwicklung_in_der_be.pdf.
- Schroer, J. (2008). Wikipedia: auslösende und aufrechterhaltende Faktoren der freiwilligen Mitarbeit an einem Web-2.0-Projekt. Univ., Diss-Würzburg, 2008. Berlin: Logos.
- Schütt, P. (2003). Die Dritte Generation des Wissensmanagements. http://www.km-a.at/Downloads/KM-Journal/1_2003_KM-Journal_Sch%C3%BCtt_dritteGeneration.pdf.
- Semar, W. & Kuhlen, R. (2004). Anrechnung (Crediting) und Evaluierung kollaborativen Lernverhaltens als Teil des Wissensmanagement in der Ausbildung. Session 11: Information und Lernen I – Donnerstag, 17. Juni 2004. <http://fiz1.fh-potsdam.de/volltext/konstanz/05308.pdf>.
- Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Rev. ed.). New York, N.Y., London: Currency Doubleday.
- Snowden, D. (2002). Complex Acts of Knowing: Paradox and Descriptive Self-Awareness. Journal of Knowledge Management, 6(2), 100–111. http://www.cognitive-edge.com/cesources/articles/13_Complex_Acts_of_Knowing_paradox_and_descriptive_self-awareness.pdf.
- Sonntag, K., & Stegmaier, R. (2007). Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhüser, M. & Räh, P. (2010). ABB AG: Blog und Wiki in der Unternehmenskommunikation. (=Schriftenreihe zu Enterprise 2.0-Fallstudien, Nr. 03, herausgegeben von Back, A./Koch, M./Smolnik, S./Tochtermann, K.) München/St. Gallen/Graz/Frankfurt: Enterprise 2.0 Fallstudien-Netzwerk. <http://www.e20cases.org/files/fallstudien/e20cases-03.pdf>.
- Stocker, A., Krasser, N., & Tochtermann, K. (2010). Pentos AG: Nachhaltiges Mitarbeiter- Blogging. (Schriftenreihe zu Enterprise 2.0-Fallstudien, Nr. 06, herausgegeben von Back, A./Koch, M./Smolnik, S./Tochtermann, K.) München/St. Gallen/Graz/Frankfurt: Enterprise 2.0 Fallstudien-Netzwerk. <http://www.e20cases.org/files/fallstudien/e20cases-06.pdf>.
- Stoller-Schai, D. (2003). E-Collaboration: die Gestaltung internetgestützter kollaborativer Handlungsfelder (Dissertation). Universität St.Gallen, St.Gallen. [http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/2767/\\$FILE/dis2767.pdf](http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/2767/$FILE/dis2767.pdf).
- Stoller-Schai, D., & Bünger, L. (2001). Learning Communities in Unternehmen: Der „Missing Link“ auf dem Weg zum Workplace Learning. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning : Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. 33. Ergänzungslieferung (Kapitel 4.37). Köln: Dt. Wirtschaftsdienst. http://stoller-schai.ch/pdf/Stoller-Schai_%20Buenger_2009_Learning_Communities.pdf.
- Stötzer, S. (2009). Stakeholder Performance Reporting von Nonprofit-Organisationen: Grundlagen und Empfehlungen für die Leistungsberichterstattung als stakeholderorientiertes Steuerungs- und Rechenschaftsinstrument. (1. Aufl.). s.l.: Gabler Verlag.
- Warta, A. (2010). Kollaboratives Wissensmanagement in Unternehmen. Indikatoren für Erfolg und Akzeptanz am Beispiel von Wikis (Dissertation). Universität Konstanz, Konstanz. http://deposit.dbb.de/cgi-bin/dokserv?idn=1008628026&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=1008628026.pdf.

Verzeichnis der Webseiten:

- Bereich DaZ/DaF des ZUM-Wikis: http://wiki.zum.de/Deutsch_als_Fremdsprache
- WikiMatrix: <http://www.wikimatrix.org/wizard.php>
- Wikispaces: <http://www.wikispaces.com>

Informationen zur Autorin:



Hendrikje Palm hat an der Universidad Técnica Particular de Loja/Quito ein Englischlehrerstudium absolviert und arbeitet seit 2009 als Kursleiterin am Goethe-Zentrum Quito. Ihr Weiterbildungsschwerpunkt liegt im Bereich Bildung und (Neue) Medien.

Unterrichtsbeobachtung im DaF-Unterricht

Katharina Herzig

Im Folgenden wird das Thema *Unterrichtsbeobachtung im DaF-Unterricht* zum einen im Hinblick auf verschiedene Beobachtungssituationen und –ziele, auf mögliche Beobachtungsaspekte und auf die Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen bearbeitet. Zum anderen wird die Praxis der Unterrichtsbeobachtung im konkreten Kontext des Praktikumsmoduls im Rahmen des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas* an der *Universidad de Guadalajara* (UdeG)/ Mexiko vorgestellt. Es handelt sich dabei um einen binationalen Masterstudiengang der Universität Leipzig (Herder-Institut) und des geisteswissenschaftlichen Universitätszentrums (CUCSH) der UdeG; das Praktikumsmodul wird sowohl von Studierenden belegt, die ihr Masterstudium in Leipzig begonnen haben (überwiegend deutsche Muttersprachler), als auch von Studierenden, die ihr Studium in Guadalajara begonnen haben (in der Regel spanische Muttersprachler mit Deutschkenntnissen mindestens auf B2-Niveau).

Die Voraussetzungen der Studierenden, die das Unterrichtspraktikum im Rahmen des Master-DaF-Studiums an der UdeG absolvieren, sind ganz unterschiedlich: manche haben bereits eine ein- oder mehrjährige Berufserfahrung im Unterrichten (die Studierenden der Uni Leipzig z.B. als DAAD-SprachassistentInnen oder/ und während eines anderen Auslandsaufenthalts, die Studierenden der UdeG als DaF-LehrerInnen in Mexiko), andere haben nur ein Unterrichtspraktikum während ihres grundständigen Studiums absolviert. Das Praktikum an der UdeG ist jedoch so angelegt, dass es auch für erfahrene LehrerInnen ein Gewinn sein kann, vor allem im Bereich der fokussierten Unterrichtsbeobachtung und –reflexion, bei der ein bestimmter Beobachtungsaspekt im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und auch eine Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene mit diesem Aspekt gefordert ist, und im Bereich des Kollegialen Feedbacks. Das Praktikumsmodul beginnt

zunächst mit einer einwöchigen Kompaktphase, bei der verschiedene Facetten der Unterrichtsbeobachtung und –reflexion theoretisch erarbeitet und durch Gruppensospitationen praktisch erprobt werden. Anschließend hospitieren die Studierenden mit bestimmten Beobachtungsaufgaben im DaF-Unterricht an der Deutschabteilung der UdeG und unterrichten selbst unter Beobachtung.

1) Ziele von Unterrichtsbeobachtung und Beobachtungssituationen

In einem der Standardwerke zum Thema Unterrichtsbeobachtung im DaF-Unterricht – der (2012 neu überarbeiteten) Fernstudieneinheit *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung* von Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell – werden vor allem die beiden Ziele “Lernen” und “Beurteilen” für Unterrichtsbeobachtungen benannt, wobei unter “Lernen” unterschiedliche Zielsetzungen wie “Ausbildung, Fortbildung, Beratung und Betreuung von Unterrichtenden, Austausch und gegenseitige Hilfestellung unter Kollegen” und “Selbstwahrnehmung” aufgezählt werden (Ziebell/Schmidjell 2012: 13).

In einer Veröffentlichung des Landes Baden-Württemberg zum Thema Unterrichtsbeobachtung werden drei verschiedene Beobachtungssituationen und –zielsetzungen unterschieden: 1) *Unterrichtsbeobachtung im Kollegialen Feedback*, 2) *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung*, 3) *Unterrichtsbeobachtung in der Beurteilungssituation*. *Kollegiales Feedback* wird folgendermaßen definiert: “Eine einzelne Person bekommt von anderen (im *Kollegialen Feedback* von einer gleichgestellten Person) Rückmeldungen zu den Aspekten ihres professionellen Handelns, zu denen sie sich Rückmeldungen wünscht” (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

2008: 6). Außerdem werden die Grundsätze dieser Beobachtungssituation genauer ausgeführt: “Das Feedback gehört dem Feedbacknehmer und es liegt in seiner Verantwortung, Schlüsse im Hinblick auf eine Veränderung seines Handelns daraus zu ziehen. Das Konzept des *Kollegialen Feedbacks* geht davon aus, dass jede Beobachtung von Unterricht subjektiv, der Austausch dieser subjektiven Sichtweisen aber dennoch bereichernd ist” (ebd.: 6 f.).

In Bezug auf die oben erwähnten Fernstudieneinheit zum Thema Unterrichtsbeobachtung ist es sehr erfreulich, dass die kollegiale Beratung zum einen in den Titel integriert wurde, zum anderen ein neues Kapitel hinzugefügt wurde, das sich ausschließlich dem Thema “Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung” widmet (Ziebell/Schmidjell 2012: 127-157).

Vom *Kollegialen Feedback* wird die *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung* unterschieden und diese als “Diagnose und schrittweise Förderung der notwendigen persönlichen, fachlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Fähigkeiten der angehenden Lehrperson” charakterisiert, wobei insbesondere gezielt die Selbstreflexion unterstützt werden soll (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2008: 10)). Bei der *Unterrichtsbeobachtung in der Beurteilungssituation* geht es zum einen um eine Kontrolle des Leistungsstandes als Grundlage für Personalplanungsentscheidungen, aber auch darum, motivierende Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen (ebd.: 12).

Diese Einteilung in drei verschiedene Beobachtungssituationen ist insofern überzeugend, als dass sie die Positionen, Motivationen und Rollen der an der Beobachtungssituation Beteiligten auch zueinander ins Verhältnis setzt und konsequent mit einbezieht. Auch Ziebell/Schmidjell gehen auf mögliche Auswirkungen von verschiedenen Positionen und Rollen der Beteiligten einer Unterrichtsbeobachtung ein (vgl. Ziebell/Schmidjell 2012: 14).

Es lässt sich außerdem noch eine weitere Beobachtungssituation benennen: die *wissenschaftliche Beobachtung*, als Forschungsverfahren eingesetzt z.B. in der Kommunikationsforschung, der Unterrichtsforschung und der Aktionsforschung (vgl. Krumm in Krumm et al. 2010: 1367).

Wichtig scheint mir insgesamt nicht nur eine trennscharfe Benennung und Definition der verschiedenen Beobachtungssituationen, sondern auch eine konsequente Trennung von Beobachtungssituation und Beobachtungsziel. Zwar korrelieren bestimmte Beobachtungssituationen sicherlich häufig mit bestimmten Beobachtungszielen – z.B. die Unterrichtsbeobachtung in der Beurteilungssituation mit dem Ziel der Kontrolle des Leistungsstandes einer Lehrkraft. Es sind aber ganz verschiedene Kombinationen denkbar; so kann z.B. die Unterrichtsbeobachtung in der Beratung zum einen das Ziel der Ausbildung eines Studierenden verfolgen, zum anderen aber auch dem Ziel der Qualitätsverbesserung von Unterricht an einer Deutschabteilung oder Institution dienen.

Im Praktikumsmodul im Rahmen des binationalen Master-DaF-Studiengangs an der UdeG werden vor allem folgende Ziele in folgenden Beobachtungssituationen verfolgt:

- *Fokussierte Unterrichtsbeobachtung von anderem Unterricht*: Die Studierenden hospitieren im Unterricht von KollegInnen der Deutschabteilung, auch im Unterricht der Dozentin des Praktikumsmoduls. Sie beobachten den Unterricht unter einem vorher festgelegten Beobachtungsaspekt. Die Beobachtungen werden nicht unbedingt nachbesprochen. Ziele: 1) Kennenlernen des zielgruppenspezifischen Unterrichtskontextes am geisteswissenschaftlichen Universitätszentrum (CUCSH) der UdeG; 2) Kennenlernen verschiedener Unterrichtsstile unterschiedlicher LehrerInnen, Erweiterung des eigenen didaktisch-methodischen Repertoires; 3) kritische Auseinandersetzung mit den Unterrichtsbeobachtungen vor dem Hintergrund einschlägiger Fachliteratur zu dem jeweiligen Beobachtungsaspekt;
- *Unterrichtsbeobachtung im Kollegialen Feedback*: Die Studierenden gehen zu zweit oder zu dritt in die gleiche Lerngruppe, beobachten sich gegenseitig beim Unterrichten und geben sich hinterher ein Kollegiales Feedback – entweder zu vorher vereinbarten Beobachtungsaspekten oder zu Aspekten, die der/ die Unterrichtende erst in der Nachbesprechung formuliert.

Ziele: 1) Professionalisierung der Reflexion und Analyse des eigenen Unterrichts (zu Aspekten der Unterrichtsplanung oder der Unterrichtsdurchführung, zu einzelnen methodisch-didaktischen Aspekten, zum Lehrerverhalten,...); 2) Entwicklung einer angemessenen und selbstverständlichen Gesprächskultur über Unterricht im Kollegialen Feedback; 3) Routinebildung in der Reflexion von eigenem und fremden Unterricht; Routinebildung in der Bestimmung von zukünftigen Arbeitsschwerpunkten und in der Entwicklung von Handlungsalternativen im Rahmen der professionellen Handlungsmöglichkeiten;

- *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung:* Die Studierenden besprechen in einer Vorbesprechung ihre Stundenplanung mit der Dozentin des Praktikumsmoduls, werden von dieser in der Unterrichtsdurchführung besucht und haben anschließend eine Nachbesprechung des eigenen Unterrichts. Ziel: fachliche Beratung für die Weiterentwicklung bestimmter methodisch-didaktischer Aspekte des professionellen Handelns.

2) Beobachtungsaspekte

Der Auswahl von Beobachtungsaspekten für die Unterrichtsbeobachtung liegen immer Vorstellungen darüber, was "guten" Unterricht ausmacht, zugrunde. In der schulischen Bildungspolitik im deutschsprachigen Raum wird seit der sogenannten empirischen Wende zunehmend die Auffassung vertreten, dass Qualitätsmerkmale von Unterricht empirisch ermittelt werden sollten (vgl. Helmke 2010; Gudjons 2006; Meyer 2004;) und auf Grundlage dessen im Bereich der Unterrichtsbeobachtung mit standardisierten Erhebungsinstrumenten gearbeitet werden sollte, um "den eigenen Unterricht objektiver zu analysieren, zu bewerten und auf einer empirischen Grundlage zu verbessern" (Helmke u.a. in Jung 2009: 537).

Eine Konsequenz aus der empirischen Unterrichtsforschung sind Unterrichtsbeobachtungsbögen, die im Internet von verschiedenen Bundesländern zur Verfügung stehen und in denen häufig fachübergreifende

Unterrichtsmerkmale wie z.B. Strukturiertheit des Unterrichts, effektive Nutzung der Unterrichtszeit, Schüleraktivierung/ selbständiges Lernen, Förderung der Motivation und Differenzierung in Form von Ratingbögen abgefragt werden (z.B. Bayern, Brandenburg + Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). "Ratingbogen gehören bei der externen Schulevaluation (durch Inspektoren oder Evaluationsteams) inzwischen zum Standardrepertoire" (Helmke u.a. in Jung 2009: 539). Beobachtungsbögen dieser Art können sicherlich sinnvoll eingesetzt werden, sofern es um eine Bewertung und um den Vergleich von Unterricht geht; es ist allerdings fraglich, ob sie jenseits von Diagnosen auch einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und -veränderung im DaF-Unterricht im lateinamerikanischen Kontext leisten könnten. Stellt sich durch den Einsatz von Ratingbögen im Fremdsprachenunterricht z.B. heraus, dass der Redeanteil des Lehrers überdurchschnittlich hoch ist, so muss der betroffene Lehrer a) zunächst eine entsprechende Disposition zur Reduzierung des eigenen Redeanteils entwickeln, b) über das Wissen verfügen bzw. sich das Wissen – auch in der Kommunikation mit anderen Experten - aneignen, wie er den eigenen Redeanteil im Unterricht reduzieren und den aktiven Handlungsanteil der Kursteilnehmer erhöhen kann und c) in der Lage sein, dieses Wissen auch praktisch umzusetzen und sein Verhalten tatsächlich zu verändern. Hilfreicher für den lateinamerikanischen Kontext sind sicherlich die Informationen über und die praktischen Tipps zur *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung* und zum *Kollegialen Feedback*, die sich unter dem Stichwort "Unterrichtsbeobachtung" im Internet von manchen Bundesländern finden (z.B. Baden-Württemberg, Bremen).

Für den DaF-Unterricht finden sich in der Fachliteratur (z.B. in DaF-Handbuchartikeln) eher wenig konkrete Vorschläge für Beobachtungsaspekte. Grit Mehlhorn nennt ein paar Beispiele für mögliche Beobachtungsaspekte bei Hospitationen, führt diese allerdings nicht näher aus: "Unterrichtstechniken wie mündliche Fehlerkorrektur, *Feedback*, Formulieren von Aufgabenstellungen, Erklärverhalten, Semantisierungsverfahren, Aktivierungstechniken, Fragetechniken, aber auch Binnendifferenzierung, Organisation von Gruppen- und Projektarbeit, Gliederung des Unterrichtsgeschehens, Gestaltung von Phasenübergängen" (Mehlhorn in Jung 2009:

500). Im Kapitel “Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse” des komplett überarbeiteten internationalen Handbuches “Deutsch als Fremd- und Zweitsprache” werden leider keine Beobachtungsaspekte dargestellt oder vorgeschlagen (Krumm in Krumm et al. 2010: 1363 ff).

Bei Ziebell/Schmidjell werden Beobachtungsbögen zu folgenden Beobachtungsaspekten/ Themen angeboten:

- “Ich als Lernende(r) in der Unterrichtsbeobachtung
- Aktivitäten, Lerninhalte und (Teil)Lernziele
- Verlaufsprotokoll einer Unterrichtseinheit
- Lernergruppe, Lehrkraft, Lernatmosphäre
- Interaktion: Lernende – Lernende oder Lernende – Kursleitung
- Lese- und Hörverstehen: Vorbereitungsphase
- Phasen des Lese- und Hörverstehens
- Erarbeitung grammatischer Strukturen
- Freies Sprechen
- Lehrersprache: Wiederholungen von Lerneräußerungen
- Gruppenarbeit
- Einsatz von Hilfsmitteln, Visualisierung und Medien
- Unterricht in großen Lernergruppen
- Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts
- Merkmale guten Fremdsprachenunterrichts”

(Ziebell/Schmidjell 2012: 182)

In Zusammenhang mit den Videoaufnahmen von Unterricht, aufgenommen überwiegend in Goethe-Instituten unterschiedlicher Länder, stellen viele dieser Bögen eine wertvolle Hilfe dar, um über Unterricht und Unterrichtsbeobachtung ins Gespräch zu kommen und um Unterrichtsbeobachtung zu trainieren. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die von ihnen entwickelten Beobachtungsbögen je nach Einsatzart und –ort verändert werden können und stellen auch Aufgaben zur Entwicklung von eigenen Beobachtungsbögen – ein weiterer großer Pluspunkt dieser Fernstudieneinheit.

Ziebell/Schmidjell rücken – quer zu den verschiedenen Beobachtungsaspekten – die aktuellen didaktischen Prinzipien Handlungsorientierung, Lerneraktivierung und Autonomieförderung in den Mittelpunkt des Beobachtungsfokus, was sehr erfreulich ist. In Bezug auf die Definitionen dieser Prinzipien (Ziebell/

Schmidjell 2012: 95) würde man sich allerdings mehr Referenzen wünschen. Vor allem zum Prinzip der Lernerautonomie gibt es inzwischen eine breite theoretische Diskussion zu den verschiedensten Aspekten von Autonomie, in die die hier angebotene Definition aber nicht eingeordnet wird. U.a. heist es: “Die Lernenden bekommen Gelegenheit, sich autonom, also unabhängig von Kursleitung und Lehrwerk, Sprache anzueignen, und werden darauf vorbereitet, dies auch außerhalb des Lernorts Schule zu tun” (ebd.: 95). Dieser Aussage liegt eine Idee von DaF-Unterricht als “Ort der (Lebens-)Vorbereitung” zugrunde, die z.B. auf den Unterrichtskontext am geisteswissenschaftlichen Universitätszentrum der UdeG in Mexiko nicht zutrifft. Eine weitere Frage ist die, ob Lernerautonomie gleichzusetzen ist mit Unabhängigkeit von Kursleitung und Lehrwerk.

Im Rahmen des Master-Praktikumsmoduls an der UdeG ist in der Auseinandersetzung mit aktuellen didaktischen Veröffentlichungen und Qualitätsstandards für Unterricht und durch die Arbeit mit den Studierenden eine Liste mit Beobachtungsaspekten entstanden, die sich in ständiger Überarbeitung befindet. Dabei sollte nur tatsächlich Beobachtbares abgefragt werden; aus diesem Grund wurde z.B. die Frage nach den Lehrzielen und die Frage nach der Einteilung in Unterrichtsphasen aus der Liste gestrichen. In der *fokussierten Unterrichtsbeobachtung von anderem Unterricht* wird an der UdeG mit folgenden Beobachtungsaspekten gearbeitet:

1. Wie werden die Lerner/innen motiviert und aktiviert? Wie ist die Beteiligung der Lerner/innen am Unterrichtsgeschehen/ an den Lerneraktivitäten?
2. Wie wird selbständiges und individuelles Lernen gefördert?
3. Gibt es hinsichtlich der Aufgabenformate/ der Lernziele/ der Zeiteinteilung/ der Materialien/ der Lerneraktivitäten o.a. eine Binnendifferenzierung?
4. Wie wird kooperatives Lernen gefördert?
5. Welche Lerneraktivitäten und Sozialformen kommen in der Unterrichtsstunde vor? Gibt es Abwechslungen hinsichtlich der Lerneraktivitäten/ der Sozialformen?
6. Welches Material wird eingesetzt? Gibt es Abweichungen vom Lehrbuch hinsichtlich

- der Materialien/ der Aufgabenformate/ der Reihenfolge? Haben eingesetzte Materialien/ Aufgabenformate einen zielgruppenspezifischen Zuschnitt? Inwiefern?
7. Wie wird geübt/ wiederholt? Wie sind Übungsphasen aufgebaut?
 8. Welche Semantisierungstechniken gibt es bei der Einführung von neuem Wortschatz/ neuen Redemitteln? Wie und wo wird neuer (produktiver) Wortschatz/ werden Redemittel schriftlich festgehalten und event. geübt?
 9. Wie, von wem und an welcher Stelle findet Fehlerkorrektur statt? (mündl./ schriftl.?)
 10. Wann wird die Muttersprache der Lerner/ innen verwendet? Warum?
 11. Wie wird mit einem Hörtext gearbeitet? Wie viele Hördurchgänge gibt es mit welchen Aufgabenstellungen? Wie werden Strategien zum Hörverstehen kognitiviert/ thematisiert und geübt?
 12. Wie wird mit einem Lesetext gearbeitet? Wie viele Lesedurchgänge gibt es mit welchen Aufgabenstellungen? Wie werden Strategien zum Leseverstehen kognitiviert/ thematisiert und geübt?
 13. Wie wird freies Sprechen vorbereitet (sprachlich und inhaltlich)? Wie und wo werden die Ergebnisse präsentiert?
 14. Wie wird das Schreiben eines Textes vorbereitet (sprachlich und inhaltlich)? Wie und von wem werden Texte überarbeitet? Wie und wo werden die Ergebnisse präsentiert?
 15. Wie wird ein neues grammatisches Phänomen eingeführt und erarbeitet?
 16. Wie werden phonetische Aspekte thematisiert und geübt?
 17. Wie werden landeskundliche Inhalte mit Sprachunterricht verbunden?

Die Studierenden suchen zu Beginn der Unterrichtsstunde, in der sie hospitieren, selbst einen Beobachtungsaspekt aus, den sie für die betreffende Stunde für geeignet halten, und machen sich nur zu diesem Aspekt Notizen. Im Idealfall können sie vor der Stunde den Kursleiter nach seiner Stundenplanung fragen, um besser einschätzen zu können, welcher Beobachtungsaspekt sich am besten für die Hospitationsstunde eignet.

Wozu genau sich die Studierenden Notizen machen möchten, bleibt ihnen überlassen und ist abhängig von der jeweiligen Unterrichtsstunde. Wenn sie z.B. den Beobachtungsschwerpunkt 12 (Wie wird mit einem Lesetext gearbeitet?) ausgesucht haben, so kann es sein, dass sie sich besonders für die Aufgabenstellungen in Kombination mit den eingesetzten Sozialformen und Medien interessieren, oder aber dass sie die Kognitivierung und Einübung bestimmter Lesestrategien für besonders erwähnenswert halten. Deshalb wird im Praktikumsmodul des Masterstudiengangs nicht mit kompletten Beobachtungsbögen, sondern nur mit einzelnen Beobachtungsaspekten als "Impulsgeber" für die Unterrichtsbeobachtung gearbeitet.

3) Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen

In der Nachbereitung der *fokussierten Unterrichtsbeobachtung von anderem Unterricht* haben die Studierenden die Möglichkeit, sich in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur mit dem aktuellsten Stand der Fachdiskussionen in Bezug auf ihren Beobachtungsaspekt vertraut zu machen und dieses theoretische Wissen in die schriftlichen Nachbereitung der Unterrichtsbeobachtung einzubringen. U.a. Mehlhorn weist darauf hin, dass das bereits erworbene theoretische, fachdidaktische Wissen in die schriftliche Reflexion einfließen sollte (vgl. Mehlhorn in Jung 2009: 500). Im Falle des Master-Praktikums bringen manche Studierende schon einiges Vorwissen zu bestimmten didaktischen Themen mit und können dieses in die Auswertung einbringen, andere müssen sich dieses Wissen überwiegend während des Praktikums oder in der Nachbereitung erarbeiten.

In Bezug auf die Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen wird in verschiedenen Veröffentlichungen auf die Wichtigkeit einer Trennung zwischen der Beschreibung des Gesehenen und der Analyse des Gesehenen hingewiesen (Ziebell/Schmidjell 2012: 27; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2008: 9). Im Rahmen des Masterstudiengangs gliedert sich die schriftliche Auswertung einer *fokussierten Unterrichtsbeobachtung von anderem Unterricht* ebenfalls in die zwei Teile Beschreibung und Analyse. Im ersten Teil sollen

die Studierenden zwei bis drei Beobachtungen aus der Unterrichtsstunde in Bezug auf den von ihnen gewählten Beobachtungsaspekt beschreiben (und *nicht* den Verlauf der ganzen Stunde). Im zweiten Teil sollen sie sich dann mit der Fachdiskussion zu diesem Beobachtungsaspekt auseinandersetzen und ihre theoretischen Kenntnisse zu den im ersten Teil beschriebenen Beobachtungen in Beziehung setzen. Abschließend können sie im zweiten Teil auch einzelne Beobachtungen bewerten und event. alternative Planungs- und Handlungsmöglichkeiten entwerfen.

Hat eine Studentin beispielsweise über eine im Computerraum stattfindende Stunde, in der von den Lernern eine persönliche Sprachlernbiografie geschrieben und auf dem entsprechenden Forum des kursinternen Moodle-Kurses hochgeladen werden soll, den Beobachtungsaspekt 14 gewählt (Wie wird das Schreiben eines Textes vorbereitet (sprachlich und inhaltlich)? Wie und von wem werden Texte überarbeitet? Wie und wo werden die Ergebnisse präsentiert?), so könnte sie im ersten Teil der Auswertung beschreiben, 1) dass und wie zunächst mit einem Modelltext gearbeitet wird, wobei u.a. Redemittel und Konnektoren fokussiert werden, 2) dass die Lerner sich Notizen zu ihrem jeweiligen geplanten Textinhalt unter vorgegebenen Kategorien machen müssen und 3) dass die Lerner nach dem Schreiben ihrer Texte diese gegenseitig unter bestimmten Aspekten überarbeiten sollen (Verbposition und –konjugation, Variation der Satzanfänge). Im zweiten Teil der schriftlichen Auswertung könnte die Studentin ihre beschriebenen Beobachtungen dann in textlinguistische und prozessorientierte schreibdidaktische Ansätze einordnen und sich schließlich kritisch mit den Unterrichtsbeobachtungen auseinandersetzen.

Hat die Studentin für die gleiche Stunde dagegen den Beobachtungsaspekt 1 gewählt (Wie werden die Lerner/innen motiviert und aktiviert? Wie ist die Beteiligung der Lerner/innen am Unterrichtsgeschehen/ an den Lerneraktivitäten?), so würde sie im ersten Teil ganz andere Beobachtungen beschreiben (z.B. dass verschiedene Lerner zu dem Modelltext – die Sprachlernbiografie der Lehrerin – viele inhaltliche Fragen gestellt haben oder dass einer von 15 Lernern während der Unterrichtszeit seine

Mails gelesen hat, anstatt die Aufgaben zu bearbeiten), und der zweite Teil würde sich entsprechend auf diese Beobachtungen beziehen.

Für die mündliche Nachbesprechung von Unterrichtsbeobachtungen gilt die gleiche Regel der Trennung von Beschreibung des Beobachteten und Analyse des Beobachteten, und zwar sowohl für die Nachbesprechung im *Kollegialen Feedback* als auch für die Nachbesprechung nach einer *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung*. Im Falle des Masterpraktikums steht in beiden Nachbesprechungssituationen der Unterricht von den Studierenden im Mittelpunkt; es sollte außerdem darauf geachtet werden, dass Pauschalurteile und Verallgemeinerungen, überhaupt destruktive Kritik absolutes Tabu sind und es vielmehr um eine gemeinsame Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen geht. Die Aussagen aller Beteiligten sollten sich immer auf Beobachtetes beziehen und möglichst in Form von Ich-Botschaften formuliert werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2008: 5; Schratz et al. 2000: 100).

“Die Empathie gegenüber der Person schließt jedoch die Deutlichkeit in der Sache nicht aus. Dies setzt voraus, dass alle Beteiligten bereit sind, sich selbst an hohen Leistungsmaßstäben zu messen bzw. messen zu lassen und diese im Dialog zu reflektieren und ständig weiter zu entwickeln. Sowohl die Lehrperson als auch die Berater/in befinden sich in einem gemeinsamen Praxisfeld und blicken mit einer **forschenden Grundhaltung** („Praxisforscher“) auf das Unterrichtsgeschehen. Beide verstehen sich als Lehrende und Lernende zugleich. In diesem Sinne ist jedes Beratungsgespräch ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung.” (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2008: 8).

Auch der Ablauf der beiden genannten Nachbesprechungssituationen ist ähnlich (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2008: 9; Ziebell/Schmidjell 2012: 141 f.):

- I. Zunächst werden von allen an der Nachbesprechung Beteiligten 2-3 positive Aspekte des beobachteten Unterrichts hervorgehoben.

2. Dann werden von allen Beteiligten 2-3 problematische/ kritische Aspekte genannt. Zuerst spricht immer derjenige, der unterrichtet hat. Alle beziehen sich bei ihren Aussagen auf konkret Beobachtetes, die Unterrichtende kann sich außerdem auf ihre subjektiven Gefühle beim Unterrichten beziehen ("An welcher Stelle habe ich mich selbst unwohl/ gestresst/ gelangweilt gefühlt?"). *Kollegiales Feedback*: Die Unterrichtende bestimmt die Gesprächsschwerpunkte. *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung*: Dozentin und Unterrichtende einigen sich gemeinsam auf die Gesprächsschwerpunkte. "Die diagnostische Kompetenz des Beraters/der Beraterin zeigt sich darin, dass er/sie das Unterrichtsgeschehen auf zentrale Stärken und Schwächen hin analysiert und die Beratung darauf fokussiert" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2008: 9).
3. Es folgt eine Analyse des Beobachteten im Rahmen der vereinbarten Gesprächsschwerpunkte. Es werden gemeinsam Handlungsalternativen entwickelt.
4. Bei der *Unterrichtsbeobachtung in der Beratung* werden schließlich Zielvereinbarungen getroffen. Worauf möchte die unterrichtende Studentin in den kommenden Unterrichtsplanungen und -durchführungen verstärkt achten? (Am besten nicht mehr als ein bis zwei Aspekte.)

Sehr zu empfehlen für die Auswertung und Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen sind die Reflexionsbögen von Ziebell/Schmidjell (Ziebell/Schmidjell 2012: DVD 3). Auch die "Tipps und Regeln für hilfreiches Feedback" (Ziebell/Schmidjell 2012: 137) und das Unterkapitel 5.2.2 "Konstruktive Fragetechniken" (ebd.: 138 ff.) sollten vor einem Auswertungsgespräch erarbeitet werden.

Helmke weist darauf hin, dass die Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen auf der Basis von Videoaufzeichnungen besonders ergiebig ist; so kann der Unterricht "detailliert, wiederholt, im Hinblick auf verschiedene Aspekte, unter verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden"

analysiert werden. Helmke bezeichnet die Unterrichtsvideografie als "Königsweg zur Evaluation und Diagnose des Unterrichts" und als wichtigen Motor für die Professionalisierung von Lehrkräften (Helmke in Jung 2009: 541).

4) Ausblick

Das Potenzial, das durch Unterrichtsbeobachtungen auch für den DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung im lateinamerikanischen Kontext entfaltet werden kann, ist sicherlich enorm und an vielen Standorten noch längst nicht voll ausgeschöpft. Insbesondere die *Unterrichtsbeobachtung im Kollegialen Feedback* kann einen Beitrag zur permanenten Weiterentwicklung des professionellen Handelns von DaF-LehrerInnen leisten. Dafür dürfen sich Unterrichtsbeobachtungen und -reflexionen aber nicht nur auf die Ausbildungsphase oder auf ein Praktikum beschränken, sondern müssen als routinierte Gesprächskultur über Unterricht mit in das Berufsleben genommen bzw. in Fortbildungskonzepte integriert werden.

Unterrichtsbeobachtungen können aber nicht nur der individuellen professionellen Weiterentwicklung dienen, sondern auch der Entwicklung von Unterrichtsqualität und dem Kollegium insgesamt zugute kommen. Dabei muss nicht gleich Aktionsforschung betrieben werden; es ist aber durchaus denkbar, dass *Unterrichtsbeobachtung im Kollegialen Feedback* in Aktionsforschung mündet.

Schocker - von Ditfurth beschreibt ein "Prinzip der kollegialen Kompetenzerfahrung" und stellt ein Leitbild für die Lehrerbildung vor, "das Lehrer/innen als selbstbewusste, reflektierende Praktiker versteht, die dazu fähig sind, gemeinsam mit ihren Kolleg/innen die eigene Arbeit weiterzuentwickeln – eine Vorstellung, die sich angenehm vom Bild des Lehrers als eines Einzelkämpfers unterscheidet" (Schocker - von Ditfurth 2001: 125). Das zu vermitteln, ist auch ein wichtiges Ziel des Praktikumsmoduls im Rahmen des DaF-Masterstudiengangs an der UdeG.

Bibliografie

- Gudjons, Herbert (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 3. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/ Helmke, Tuyet/ Heyne, Nora/ Nordheider, Iris/ Schrader, Friedrich-Wilhelm (2009): Analyse und Bewertung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von standardisierten Erhebungsinstrumenten. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 537-541.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Vollst. Neubearbeitung. Berlin/ New York: de Gruyter, 1363-1370.
- Landesinstitut für Schule, Bremen (2006): Kollegiale Unterrichtsbeobachtung. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Kollegiale%20Unterrichtsbeobachtung.4656.pdf> (letzter Zugriff: 4.4.2012)
- Mehlhorn, Grit (2009): Praktika in der Fremdsprachenlehrerbildung. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 499-503.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2008): Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung. http://www.bru-uno.de/dokumente/Basismodell-fuer-die-Unterrichtsbeobachtung_4-2009.pdf (letzter Zugriff: 4.4.2012)
- Niedersachsen (2006): Unterrichtsbeobachtungsbogen für allgemein bildende Schulen in Niedersachsen. <http://nibis.ni.schule.de/~as-ig/Mathe2/Dokumente/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf> (letzter Zugriff: 4.4.2012)
- Schart, Michael (2010): Aktionsforschung/ Handlungsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Vollst. Neubearbeitung. Berlin/ New York: de Gruyter, 1370-1377.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schratz, Michael/ Iby, Manfred/ Radnitzky, Edwin (2000): *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ziebell, Barbara/ Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Fernstudieneinheit 32. Berlin: Langenscheidt.

Informationen zur Autorin:



Katharina Herzig: Studium in Deutsch, Musik und Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund/ Deutschland; 1. und 2. Staatsexamen für Lehramt; 2002/03 DAAD-Sprachassistentin an der Universidad de Guadalajara/ Mexiko; 2003-2006 Deutschlehrerin am Goethe-Institut in Guadalajara und Tätigkeiten in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung in Mexiko; 2006-2010 DAAD-Ortskraftlektorin an der Universidad de Guadalajara; seit 2008 Dozentin im binationalen Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas (Didaktikmodul und Praktikumsmodul) und DaF-Lehrerin an der Universidad de Guadalajara; zur Zeit Promotionsprojekt in Didaktik am Herder-Institut/ Universität Leipzig

Kontakt: katharina.herzig@gmail.com

Kombi-Fortbildung für Primarlehrer aus Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná – Südbrasilien

Anna-Lena Scholl Menna Barreto



Im Juli 2011 begann eine 8-monatige Kombifortbildung für 21 DaF-Lehrer aus Kindergarten und Primarstufe der drei südlichsten Bundesstaaten Brasiliens. Die Teilnehmerinnen kamen aus kommunalen, staatlichen und privaten Schulen, darunter auch PASCH-Schulen und Goethe-Instituten. Die erste in dieser Art vom Goethe-Institut angebotene Fortbildung fand im Rahmen der Bildungsoffensive Deutsch (BOD) des Auswärtigen Amtes statt. Ziel war es, den meist für den DaF-Unterricht ab der 5. Klasse ausgebildeten Lehrern Grundkenntnisse und praktische Ideen für die Altersgruppe 5-10 Jahre zu geben.

Die Fortbildung baute sich aus 6 Präsenzphasen und 7 Online-Phasen auf. Die erste Präsenzphase fand am 1. und 2. Juli 2011 am Goethe-Institut in Porto Alegre statt. Zunächst wurde das Konzept der Fortbildung und die Internetplattform Moodle vorgestellt. Anschließend fand ein 2-tägiger Workshop mit dem Thema „Grundlagen des frühen Fremdsprachenunterrichts“ statt. Referentin war die Leiterin der Fortbildung, Anna-Lena Menna Barreto.

Die zweite Präsenzphase fand am 12. August 2011 an der Bundesuniversität von Santa Catarina in



Florianópolis statt. Das Thema des 6-stündigen Workshops: „Sprach-Tagebuch, Deutsch-Album und Portfolioarbeit – ein alternativer Leistungsnachweis“, die Referentin war wieder Anna-Lena Menna Barreto.

Am 23. September 2011 fand die dritte, auch diesmal 8 UEs dauernde Präsenzphase am Goethe-Institut Curitiba, im Bundesstaat Paraná statt. Das Thema „Sprachkompetenz durch Freiarbeit fördern“ wurde

von der Referentin Cristiane Klas, Lehrerin am Goethe-Institut Curitiba behandelt.

Die vierte Präsenzphase, zum Thema „Lernen mit allen Sinnen“, fand am 28. und 29. Oktober 2011 am Goethe-Institut Porto Alegre statt. Referent der zwei Tage dauernden Fortbildung war Nigel Pearson vom The National Centre for Languages (CILT, UK).

In Blumenau, im Bundesstaat Santa Catarina, fand die fünfte Präsenzphase zum Thema: „Medien im frühen DaF-Unterricht“ statt. Referentin des 8 UEs dauernden Workshops war wieder Anna-Lena Menna Barreto.

Am 24. Januar 2012 fand die sechste und letzte Präsenzphase zum Thema: „Dialogisches Vorlesen und kreative Wege der Leseförderung“ unter der Leitung von Karin Kotsch, Ko-Libri, Unna, statt.

In den Online-Phasen bekamen die Teilnehmerinnen Aufgaben, die sich immer auf die vorhergehende Präsenzphase bezogen. Die meisten waren praktischer Natur, die die Lehrerinnen im Unterricht ausprobieren mussten. Ihre Durchführung musste dokumentiert, in den entsprechenden Foren auf der Plattform kommentiert und darüber reflektiert werden. Diese Arbeitsweise empfanden alle Teilnehmerinnen als sehr positiv, da sie gerne neue praktische Ideen für



ihren Unterricht bekommen und nicht so viel Theorie. Eine Teilnehmerin sagte in einer Präsenzphase zur Leiterin: „Das Tolle an dieser Fortbildung sind die vielen Ideen. Theorie hatten wir an der Uni schon genug, wir brauchen Praxis.“ In diesen Phasen wurde von den Teilnehmerinnen viel Material produziert. Ab der 3. Präsenzphase hatten sie die Möglichkeit, sich eine Stunde vor Beginn des Workshops auszutauschen. Diese Austauschphasen wurden gerne wahrgenommen und waren sehr intensiv. Auch die Pflicht, Aktivitäten der Workshops im Unterricht durchzuführen und der entsprechenden Zielgruppe anzupassen, wurde von allen Teilnehmern als positiv

empfunden. Die meisten teilen die Erfahrung, und das war auch die Überlegung für diese Aufgaben, dass man oft das, was man in Workshops und Seminaren lernt und sieht, nicht im Unterricht einsetzt, weil es vorher noch angepasst werden müsste.

Die Resonanz der Fortbildung war insgesamt sehr positiv. Die Teilnehmerinnen waren immer mit großer Begeisterung dabei, keine hat zwischendurch aufgegeben und von den Schulen bekamen wir positive Rückmeldungen. Jetzt hoffen wir, dass es 2012 einen zweiten Durchgang dieser Fortbildung gibt.



Informationen zur Autorin:



Anna-Lena Scholl Menna Barreto wurde in München geboren. Sie hat ein Studium für Deutsch als Fremdsprache und Portugiesisch an der UNISINOS Universität in São Leopoldo, Brasilien absolviert. In den folgenden Jahren hat sie 2006 ein Internship am Queen-Mary-College der University of London und eine Fortbildung des Goethe Instituts für DaZ in der Grundschule durchlaufen. Von 1998 bis 2009 war sie als DaF-Lehrerin in der Primar- und Sekundarstufe tätig. Seit 2000 ist Lehrkraft am Goethe Institut Porto Alegre, seit 2007 auch im Bereich der Kinder- und Jugendkurse und seit 2009 ist sie Mitarbeiterin der Bildungskoope-ration Deutsch.



A1.1

MENSCHEN

Deutsch als Fremdsprache
Kursbuch

Hueber



A1.2

MENSCHEN

Deutsch als Fremdsprache
Kursbuch

Hueber

MENSCHEN bewegen.

- Für Lernende in der Grundstufe ab 16 Jahren
- Für die Niveaustufen A1 bis B1
- Wahlweise erhältlich als Ausgabe in drei oder sechs Bänden
- Kursbuch mit eingelegter Lerner-DVD-ROM
- Separates Arbeitsbuch mit eingelegter Audio-CD
- Breites Angebot an Zusatzmaterialien für Kursleiter/innen und Lernende wie z.B. Lehrer-DVD mit Filmen zum Hör-Sehverstehen

Das neue Grundstufenlehrwerk für
Deutsch als Fremdsprache ist da!

Probelektionen und
Filmsequenzen unter
www.hueber.de/menschen



Hueber

Chancen und Grenzen von Blended Learning bei DaF-Kursen am Beispiel der Lernplattform Moodle

Bettina Schätzl

Was ist eigentlich „Blended Learning“? - „Blended Learning bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von «traditionellem Klassenzimmerlernen» und Formen von E-Learning anstrebt. Das heißt, dass die Präsenz- und Onlinephasen optimal aufeinander abgestimmt sein müssen, um die Vorteile durch die Kombination verschiedener Medien und Methoden zu verstärken und mögliche Nachteile zu minimieren.“¹ In einem Blended-Learning Kurs wechseln sich also Präsenz- und Onlinephasen ab. Die Präsenzphase findet in einem Institut oder auch an einer Schule statt. Die Onlinephasen können beispielsweise auf der Lernplattform Moodle abgehalten werden. Die Abkürzung Moodle steht für **m**odular **o**bject-**o**riented **d**ynamic **l**earning **e**nvironment. Es handelt sich hierbei um ein virtuelles Klassenzimmer, das man online über das Internet betreten und worin man arbeiten kann. Bei Moodle handelt es sich um Freeware. PASCH-net bietet für Partnerschulen Kursräume an.

Auf Moodle gibt es viele verschiedene sogenannte Aktivitäten. Jede Aktivität dient verschiedenen Zwecken. So kann die Aktivität „Forum“ zur asynchronen Kommunikation verwendet werden. Man schreibt als Teilnehmer² oder Lehrender einen Beitrag, aber dieser wird in der Regel nicht sofort beantwortet. Die sogenannten Diskussionsbeiträge werden von Teilnehmern und Lehrenden zeitversetzt beantwortet. Diese Aktivität kann in einem DaF-Kurs für soziale Kontakte oder Fragen an den Lehrenden dienen, aber auch für Übungen (z. B. Zusammenfassung von Nachrichten oder Meinungsaustausch) benutzt werden. Auch bei Gruppenarbeiten kann diese Aktivität nützlich sein, um Inhalte und die Vorgehensweise abzusprechen. Ebenso kann man in einem Forum Dateien



Im ersten Abschnitt werden die Teilnehmer begrüßt und es befinden sich verschiedene Foren in diesem Abschnitt, sowie die Bewertung, bei der die Teilnehmer jederzeit sehen können, welche Aufgaben sie erledigt haben. Das Nachrichtenforum dient dazu, die Teilnehmer über neue Aufgaben zu informieren.

hochladen. Die Aktivität „Chat“ dagegen dient der synchronen Kommunikation und ist der Chatraum von Moodle, der wie jeder andere Chat funktioniert. Es handelt sich hierbei um eine Form der synchronen Kommunikation. Alle Beteiligten müssen zeitgleich online sein. Den Chat kann man für soziale Kontakte, Gruppenarbeit, Diskussionen usw. verwenden. Der Chat kann gespeichert werden, so dass man jederzeit nachlesen kann, was besprochen wurde. Eine weitere Aktivität ist die „Datenbank“. Mit Hilfe derselben kann man Dateien hochladen, so zum Beispiel bearbeitete Arbeitsblätter, Texte, Präsentationen oder mp3-Dateien. Bei dieser Aktivität gibt es eine Kommentarfunktion. Ein Verwendungsbeispiel hierfür wäre, dass jeder Teilnehmer eine Präsentation hochladen muss, die von einem anderen zu kommentieren ist. Neben diesen drei vorgestellten Aktivitäten gibt es unter anderem auch Tests, Abstimmung, Wiki, Befragung, Glossar. Auch die Erstellung von sogenannten Arbeitsmaterialien ist auf Moodle möglich. Diese sind unter anderem Textseite, Links auf Dateien oder Webseiten und Texte und Überschriften.

¹ Seel, Ifenthaler, 2009, S. 81

² Um das Lesen des Artikels einfacher zu machen, wird stets von „Teilnehmern“ und „Lehrendem“ gesprochen, wobei hier auch die Teilnehmerinnen und die Lehrende eingeschlossen sind.

Welche Chancen und Grenzen bietet aber nun ein solcher Blended-Learning-Kurs im Bereich von DaF? Zunächst einmal muss der Ablauf bedacht werden. In einem DaF-Kurs sollte ein ständiger Wechsel von Online- und Präsenzphasen stattfinden. M. E. sollte die Variante vorgezogen werden, bei der mit der Präsenzphase begonnen wird. Auch Reimer sagt dazu: „Sicherlich, so zeigt die Praxis, ist mindestens eine Präsenzphase zu Beginn und am Ende des Lernsettings sinnvoll.“³

In der ersten Präsenzphase können sich die Teilnehmer und der Lehrende kennen lernen, es können wichtige Informationen zum Kurs gegeben werden und es kann eine Einweisung in die netzbasierte Lernumgebung gegeben werden. Es kann auch notwendig sein, dass man eine oder auch mehrere zusätzliche Präsenzveranstaltungen für Teilnehmer, die sich bezüglich der netzbasierten Lernumgebung unsicher fühlen, anbietet. Reimer stellt fest, dass nicht pauschal bestimmt werden kann, in welchem anteiligen Verhältnis die Online- und Präsenzphasen stehen sollten. Und wie viele weitere Präsenzphasen innerhalb eines Seminars geeignet sind, ist von der inhaltlichen und somit der eigenen didaktischen Gestaltung abhängig.⁴ Für einen DaF-Kurs sind häufige Präsenzphasen wichtig, da das Erlernen von Sprache auch entscheidend über die mündliche Kommunikation läuft. Außerdem muss sichergestellt werden, dass die Teilnehmer mit den Aufgaben in den Onlinephasen zurechtkommen und dass sie das Gelernte richtig anwenden. Ein zu großer zeitlicher Abstand mit einer zu großen Stofffülle in der Onlinephase kann dazu führen, dass sich Fehler einprägen. Es besteht auch die Gefahr, dass die Teilnehmer das Interesse verlieren. Des Weiteren muss man sich bewusst machen, dass das Sprechen auf Moodle nicht wirklich befriedigend geübt werden kann. Sicherlich ist es möglich, die Teilnehmer Phonetikübungen und Monologe aufnehmen zu lassen und diese dann in ein Forum zu stellen oder als Datenbank hochladen zu lassen. Aber Gespräche kann man nur befriedigend in der Präsenzphase führen.

Als Konsequenz bleibt für andere Themen oder Einübung einer der anderen drei Fertigkeiten in der Präsenzphase nicht viel Zeit übrig. Aber diese

anderen Fertigkeiten lassen sich leicht in die Online-Phase verlegen. So kann das Lesen und Verstehen von Texten über Dokumente mit Aufgaben, die hochgeladen werden und von den Teilnehmern bearbeitet werden müssen, eingeübt werden. Da das Hochladen von Audiodateien möglich ist, kann das Hörverstehen ebenso online geübt werden. Das Schreiben lässt sich auf viele verschiedene Arten in der Onlinephase üben. Man kann die Teilnehmer im Forum diskutieren oder Gespräche führen lassen. Auch im Chat ist das als synchrone Kommunikation möglich. Es besteht zudem die Möglichkeit, die Teilnehmer Texte schreiben zu lassen, die von dem Lehrenden korrigiert werden. Online sind auch verschiedene Sozialformen realisierbar. Man kann die Teilnehmer alleine arbeiten lassen, mit einem Partner, in einer Kleingruppe oder im Plenum. Letzteres funktioniert vor allen Dingen im Forum.

Für Partner- und Gruppenarbeiten lassen sich Foren einrichten, die nur für die entsprechenden Teilnehmer sichtbar sind. Auch beim Chat gibt es diese Funktion des Einschreibens bestimmter Teilnehmer. In der Onlinephase gibt es – wie Severing feststellt – einen entscheidenden Vorteil: „Zeitlich und räumlich flexibles Lernen: Mit den

6 Aufgabe 5: Deutschlandreise

Bearbeitungszeitraum: 06. bis 21. August 2011

- 📁 Reiseplanung
 - 👤 Gruppe 1 Deutschlandreise
 - 💬 Chatraum Gruppe 1 Deutschlandreise
 - 👤 Gruppe 2 Deutschlandreise
 - 💬 Chatraum Gruppe 2 Deutschlandreise
 - 👤 Gruppe 3 Deutschlandreise
 - 💬 Chatraum Gruppe 3 Deutschlandreise
 - 👤 Gruppe 4 Deutschlandreise
 - 💬 Chatraum Gruppe 4 Deutschlandreise
 - 👤 Gruppe 5 Deutschlandreise
 - 💬 Chatraum Gruppe 5 Deutschlandreise
- 📅 Reiseplan Deutschland
- 📄 Feedback "Deutschlandreise"
- 👤 Feedback

Die Teilnehmer sollen in Kleingruppen eine Reise durch Deutschland planen. Hierzu stehen jeder Gruppe ein eigenes Forum und ein eigener Chatraum zur Verfügung. In der Datenbank „Reiseplan Deutschland“ wird dann das Ergebnis veröffentlicht. Mit Hilfe des Feedbacks sollen Probleme und Erfolge beschrieben werden. Das „schnelle Feedback“ gibt dem Lehrenden eine Rückmeldung, ob diese Aufgabenart im Laufe des Kurses noch öfters zur Anwendung kommen soll.

³ Reimer 2004, S. 267

⁴ vgl. ebd.

7 **Aufgabe 6: Hörverstehen**

Bearbeitungszeitraum: 20. bis 28. August 2011

- 📄 Aufgabe Hörverstehen
 - 📄 Aufgabe 1 "Durchsagen im Zug" - Aufgabenblatt
 - 🔊 Aufgabe 1 "Durchsagen im Zug" - Audiodatei
 - 📄 Aufgabe 1 "Durchsagen im Zug"
 - 📄 Aufgabe 2 "Interview mit Sofie" - Aufgabenblatt
 - 🔊 Aufgabe 2 "Interview mit Sofie" - Audiodatei
 - 📄 Aufgabe 2 "Interview mit Sofie"
 - 📄 Aufgabe 3 "Die Puhdys" - Aufgabenblatt
 - 🔊 Aufgabe 3 "Die Puhdys" - Audiodatei
 - 📄 Aufgabe 3 "Die Puhdys"
 - 📄 Aufgabe 4 "Lotto" - Aufgabenblatt
 - 🔊 Aufgabe 4 "Lotto" - Audiodatei
 - 📄 Aufgabe 4 "Lotto"
- 📄 Feedback "Hörverstehensaufgaben"

Den Teilnehmern werden die Aufgaben als Worddokument und die Hörtexte als Audiodatei zur Verfügung gestellt. Nach Bearbeitung müssen die richtigen Antworten als Aktivität „Test“ bearbeitet werden. Der Teilnehmer erhält sofort eine Rückmeldung zu den Ergebnissen.

neuen Medien kann zu beliebigen Zeiten und sowohl am Arbeitsplatz, als auch zu Hause gelernt werden. Lernphasen können vor oder nach der Arbeit, in Zeiten geringen Arbeitsanfalls oder in Arbeitspausen eingeplant werden. Gelernt werden kann dann, wenn Motivation und Zeit vorhanden sind.⁵ Sofern man einen Internetanschluss hat, kann man sich in Moodle einloggen und die Aufgaben bearbeiten.

Ein letzter Aspekt, warum ein Blended-Learning-Kurs eine besondere Chance darstellt, ist im individualisierten Lernen zu sehen. Severing beschreibt diesen Aspekt folgendermaßen: „Den Lernenden können große Informationspools zur Verfügung gestellt werden. Ausgewählt wird dann nach individuellem Bildungsbedarf. Die Lernenden lernen in ihrer Lerngeschwindigkeit, unabhängig vom Lerntempo anderer.“⁶ Man kann den Teilnehmern eines DaF-Kurses entsprechendes Material zur Verfügung stellen, sodass ausreichend geübt werden kann. Mit der Lernplattform kann man somit den individuellen Bedürfnissen gerecht werden.

Ein Blended-Learning-Kurs stellt besondere Anforderungen an den Lehrenden. Einerseits sind das die aus der Präsenzphase schon bekannten,

andererseits sind das die Anforderungen an den Tutor in der Onlinephase des Blended-Learning-Kurses. Idealerweise ist der Lehrende der Onlinephase dieselbe Person wie die der Präsenzphase. Es ist somit notwendig, dass der Lehrende sich mit Moodle auskennt. Selbstverständlich muss der Lehrende ein DaF-Lehrer sein. Der Lehrende muss mit einem größeren Aufwand bezüglich der Vorbereitung, der Betreuung und der Nachbereitung in der Online-Phase rechnen. Der Kursraum muss entsprechend auf Moodle vorbereitet werden. Gerade am Anfang stellt dies einen bedeutenden Mehraufwand dar. Später reduziert sich der Aufwand, zumal Kursräume importiert werden können. Dem Lehrenden kommt auch die äußerst wichtige Aufgabe zu, die Lerner entsprechend zu motivieren. Empfehlenswert ist auch, dass man die Teilnehmer langsam an die Aktivitäten heranhöhrt. Man sollte nicht schon im ersten Modul viele verschiedene Aktivitäten verwenden, sondern nur eine oder zwei. Diese sollte man dann im nächsten Modul zumindest zum Teil wiederverwenden und nur eine neue Aktivität einführen. So vermeidet man, dass die Teilnehmer sich mehr mit der Handhabung der Lernplattform beschäftigen als mit dem Erlernen der Sprache.

Nach der Besprechung der Anforderungen an den Lehrenden müssen nun auch die Anforderungen an die Teilnehmer betrachtet werden. Hotter stellt fest: „Die neuen Medien können für Lehrende und Lernende zu Beginn eine Hürde darstellen, die jedoch im Rahmen der Lehrveranstaltung überwindbar sein muss.“⁷

4 **Nachrichten**

Bearbeitungszeitraum:
Samstag, 03. bis Sonntag, 11. Dezember 2011

- 📄 Aufgabe "Deutsche Nachrichten"
 - 👤 Texte zur Korrektur (optional)
 - 👤 Zusammenfassung deutsche Nachrichten
- 📄 Schnelles Feedback

Innerhalb einer Woche müssen die Teilnehmer verschiedene Nachrichten hören, lesen oder sehen und diese zusammenfassen. Wer will, kann seine Zusammenfassung vom Lehrenden korrigieren lassen.




⁵ Severing, 2005, S. 75

⁶ ebd.

⁷ Hotter, 2005, S. 202

3 Präsentation zum Thema "Sport"

Bearbeitungszeitraum:
Samstag, 26. November bis Sonntag, 04. Dezember 2011

-  Aufgabenbeschreibung: Präsentation zum Thema "Sport"
 -  Text zur Präsentation
 -  PowerPoint Präsentation "Sport"
-  Schnelles Feedback

Jeder Teilnehmer muss eine Sportart präsentieren. Vor der Erstellung der Power Point Präsentation wird der Text von dem Lehrenden korrigiert. Nach Hochladen der Datei in der Datenbank müssen die Teilnehmer die Präsentationen der anderen kommentieren.

Wenn man Teilnehmer im Kurs hat, die noch keinerlei Erfahrung mit Moodle oder einer anderen Lernplattform haben, muss man sie entsprechend heranzuführen und gegebenenfalls auch zusätzliche Präsenzveranstaltungen anbieten, in denen man sich ausschließlich mit der Verwendung von Moodle beschäftigt. Auch muss man in den regulären Präsenzveranstaltungen Raum geben, eventuelle Probleme mit der Technik zu besprechen.

Da die Anwendung von Moodle recht einfach ist, wird diese Kursform keinerlei Nachteil für die Teilnehmer darstellen, vorausgesetzt, sie zeigen Bereitschaft, sich auf die Kursform „Blended Learning“ einzulassen, sind der Technik und kleineren Problemen gegenüber offen und wollen nicht aufgeben. Romeis beschreibt das Problem, das durchaus zum Scheitern eines Blended-Learning-Kurses in DaF führen kann, wie folgt: „Spezielle Anforderungen an die Lehrenden ergeben sich aus der Tatsache, dass auch ein Online-Kurs ein Selbststudium mit den üblichen Problemen für den Lernenden ist: Ein Selbststudium stellt immer hohe Anforderungen an die Fähigkeit des Lernenden zu Selbstorganisation, Selbstmotivation und Selbstdisziplin.“⁸

Auch wenn bei einem Blended-Learning-Kurs die Präsenzphasen die Motivation erhöhen, so garantieren sie doch nicht, dass sich die Teilnehmer in den Onlinephasen ausreichend motivieren können und die entsprechende Selbstdisziplin aufbringen. Auch das Zeitmanagement spielt hier eine Rolle. Wer es schafft, gleichmäßig verteilt kleine Einheiten in der Onlinephase zu bearbeiten und diese eventuell auch mehr als einmal, der wird die Inhalte und Strukturen besser im Kopf behalten als jemand, der am Tag

6 Wortschatzübung

Bearbeitungszeitraum:
Samstag, 17. Dezember bis Donnerstag, 22. Dezember 2011

-  Aufgabenstellung "Top-Thema mit Vokabeln"
 -  Fußball und Gewalt
 - Aufgaben zu "Fußball und Gewalt"
 -  Zu wenig Platz auf der Erde
 - Aufgaben zu "Zu wenig Platz auf der Erde"
 -  Arbeitskraft aus der Türkei
 - Aufgaben zu "Arbeitskraft aus der Türkei"
 -  Fair gehandelter Tee aus Indien
 - Aufgaben zu "Fair gehandelter Tee aus Indien"
 -  Protest gegen Banken
 - Aufgaben zu "Protest gegen Banken"
-  Schnelles Feedback

Aus den fünf vorgegebenen Aufgaben müssen drei erledigt werden. Die Texte mit Glossar sind der Webseite www.dw-world.de entnommen. Die Fragen wurden als Test gestaltet.

und in den Stunden vor der Präsenzveranstaltung die Aufgaben bearbeitet. Auch die fehlenden sozialen Kontakte während der Online-Phase können eine Hürde für die Teilnehmer darstellen. Gerade Kurse an Instituten werden nicht immer nur wegen des Erlernens von DaF belegt, sondern auch, um soziale Kontakte aufzunehmen. Ist dieser einer der wichtigsten Gründe für einen Teilnehmer, so ist die Blended-Learning-Variante ungeeignet.

Ein Blended-Learning-Kurs kann für alle zum Erfolg werden, wenn die Beteiligten von Anfang an wissen, worauf sie sich einlassen. Es ist deshalb wichtig, die Teilnehmer zu informieren, wie hoch der Arbeitsaufwand sein wird und wie dieser idealerweise verteilt sein sollte. Bei jeder Onlinephase muss auch genau vorgegeben werden, was die Mindestanforderungen sind. In den Onlinephasen sind bevorzugt die Fertigkeiten Schreiben, Hören und Lesen zu behandeln. In der Präsenzphase muss man sich vorwiegend mit dem Sprechen beschäftigen. Eine besondere Chance stellt ein Blended-Learning-Kurs m. E. durch den richtigen Methodeneinsatz dar. Weidenmann sagt dazu: 'Blended Learning' heißt nichts anderes als ein Mix aus verschiedenen Methoden und Medien.⁹ Mischt der Lehrende die Methoden und Medien richtig, so kann Blended-Learning bei einem DaF-Kurs für jeden Teilnehmer zum Erfolg werden.

⁸ Romeis, 2001, S.91

⁹ Weidenmann, 2002

Literaturhinweise:

- Hotter, V. (2005): Erfahrungsbericht über Blended Learning im Fremdsprachenunterricht: Erste Schritte für berufsbegleitende Studierende von der Realität in die Virtualität und wieder zurück. In: Ó Dúill, M., Zahn, R., Höppner, K. (Hrsg.): Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum, S. 193-218.
- Kallenbach C. (2006): „Blended Learning im Fremdsprachenunterricht“. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 2/2006. München, S. 19-22.
- Kraft, S. (2003): Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Band zu Erfahrungen mit neuen Medien) 26/2. Bonn, S. 43-52.
- Reimer, R. (2004): Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Report (27) 1/2004, Bonn, S. 265-271.
- Romeis, M. (2001): E-Learning ist anderes Lernen. In: Heuer, U., Botzat, T., Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 89-93.
- Seel, N., Ifenthaler, D. (2009): Online-Lehren und -Lernen. Studienbrief Nr. EB 0710 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern.
- Severing, E. (2005): Strategien und Methoden betrieblicher Weiterbildung. Studienbrief Nr. EB 1310 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern.
- Weidenmann, B. (2002): Interview zum Thema „E-Learning didaktisch gestalten“, 21.01.2002. URL: http://www.global-learning.de/g-learn/cgi-bin/gl_userpage.cgi?StructuredContent=m07030303 [Stand 27.04.2011]
- Helmes, G., Wennmacher, B. (2007): Lernplattformen in der Praxis: gemeinsam stärker. In: Medienbrief 01/2007. Düsseldorf, S. 20-21.

Information zur Autorin:



Bettina Schätzl hat Germanistik, Anglistik und evangelischen Theologie für das Lehramt an Gymnasien an der LMU München studiert.

Praktikum an der John Dewey High School, Brooklyn, New York City für das Fach DaF

Seit 2001 Lehrerin für DaF und Englisch an der Deutschen Schule Quito

*Fernstudium „Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts“
Multimedia-Führerschein 3, Multimedia-Führerschein 4,
Multimedia-Führerschein 5 und PASCH-net-Führerschein*



idT

2013 BOZEN

DEUTSCH VON INNEN - DEUTSCH VON AUßEN

www.idt-2013.it



Aktivitäten zu YouTube

Videos im DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche

www.lehrergruppe.blogspot.com

*Evelin Hintz Scheer & Hildegard Elisa Schmidtke Batista
Edna Pozzobon, Lair M. Schmidt*

Für Erwachsene stehen viele Materialien zum Thema „Einsatz von Videos im DaF-Unterricht“ zur Verfügung - für Kinder und Jugendliche leider nicht! Deswegen stellen wir hier einige kindgerechte Aktivitäten, Übungen und Spiele als Beispiele vor. Sie sollen zeigen, wie mit viel Spaß verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen bei den jungen Schülern an Hand von authentischen, kurzen Videos für Vor- und Grundschule bereits ab dem Anfänger-Niveau entwickelt werden können. Wir hoffen euch zu motivieren, selbst auch weitere Videos im Unterricht einzusetzen und die gemachten Erfahrungen uns allen mitzuteilen.

Kriterien für die Auswahl von YouTube-Videos und bei der Entwicklung passender Aktivitäten:

1. Die Zielgruppe:

- Wer ist meine Zielgruppe?
- Wie reif sind die Schüler meiner Zielgruppe?
- Auf welchem Sprachniveau befinden sich die Schüler meiner Zielgruppe?

2. Das Video:

- Verfügt das YouTube-Video über eine ausreichend gute Bild- und Tonqualität?
- Sprechen die Figuren bzw. Personen deutlich genug?

3. Der Filminhalt:

- Vermittelt das Video für die Altersstufe angemessene interkulturelle oder sprachliche Besonderheiten?
- Passt das Thema des Videos zu dem von mir benutzen Lehrwerk bzw. zu den im Unterricht bearbeiteten Themen?
- Thematisiert das Video ein Thema, das auch fächerübergreifend bearbeitet werden kann?

4. Didaktische Überlegungen

- Welche Fähigkeiten und Kompetenzen können mit Hilfe des Videoeinsatzes entwickelt und geübt werden?
- Wieviel Zeit und welche Materialien stehen zur Verfügung?
- Wie kann ich das Video einsetzen, so dass Entspannung, Spaß und Freude am Video selbst und insgesamt beim Lernen nicht verloren gehen?

Theoretische Grundlagen

Theoretische Grundlagen - angepasst für die Arbeit mit Kindern - finden sich in einer Zusammenfassung der Fernstudieneinheit 13 des Goethe-Institutes: Video im Deutschunterricht - Marie Luise Brandi unter www.lehrergruppe.blogspot.com. Dort finden sich weitere Hilfestellungen für die Filmauswahl, allgemeine Überlegungen zu Filmen im DaF-Unterricht, Anregungen für Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen eines Filmes sowie Ideen zur Weiterarbeit. Darüber hinaus gibt es auch einen Überblick von Methoden und Techniken - unterteilt nach Lehrer- und Schüleraktivitäten sowie Vorlagen für Stundenverlaufspläne und Arbeitsblätter.

1 - Aladdin

(A Whole New World – Aladdin – German)

Ziele: Einführung von Wortschatz und Strukturen, Verbesserung der Hör-Sehkompetenz sowie der Lesegeschwindigkeit, Einüben von Rhythmus, Intonation und Aussprache

Zielgruppe: ab 4.Klasse

Thema: Liebeslied-Duett

Dauer: Video 2,21Min / 1 UE

Filminhalt: Der Film Aladdin (1992 Disney) erzählt die Geschichte von einem jungen arabischen Dieb, der sich in die Prinzessin Jasmin verliebt, eine Zauberlampe findet und dessen Träume schließlich wahr werden.

Aktivitäten: • Video sehen und identifizieren, wer gerade singt. • Wortschatzarbeit – Vorentlastung.

- Mädchen und Jungen lesen das Lied laut vor (Duett).
- Video sehen und mitsingen.

Aladdin war meine erste Erfahrung mit Didaktisierung von Videos. Als Aufgaben gab es für die Schüler unter anderem einen Lückentext zum Seh-Hörverstehen, bei dem die Verbkonjugation im Mittelpunkt stand. Desweiteren eine Zuordnungsübung von Sätzen und Bildern sowie die Anregung, im Internet nach weiteren Aladdin-Versionen zu forschen.

Diese Aufgabenstellungen wurden mit einigen Gruppen ausprobiert und haben sich als sinnvoll und anregend erwiesen. Die entsprechenden Arbeitsblätter stehen unter <http://www.lehrergruppe.blogspot.com/> zur Verfügung.

2 - Charlie und Lola –

Es geht mir richtig gar nicht gut!

Ziele: Wortschatz und Strukturen lernen und anwenden, zeichnen

Zielgruppe: ab 3.Klasse

Themen: Körperteile und -pflege, Essen, Spiele, Zahlen, Geschwisterbeziehungen, Verabredungen.

Dauer: Video 9.57 Min / 1 UE

Filminhalt: Charlie und Lola ist eine Fernsehserie der BBC der Autorin Lauren Child. Es handelt sich um Geschichten von Lola (4) und ihrem Bruder Charlie (7), der mit Kreativität, Liebe und viel Geduld seiner neugierigen Schwester stets bei Konflikten und Schwierigkeiten hilft.

Aktivitäten: Wortschatzvorentlastung durch PowerPoint-Bilder.

- Video sehen und hören. • Eine vorgegebene oder frei gewählte Situation aus dem Video zeichnen und ausstellen. • Kreuzworträtsel.

Das Video wurde zur allgemeinen Wiederholung der in den 5. Klassen bearbeiteten Themen eingesetzt. Die Schüler haben sich sehr amüsiert und konnten sich zu ihrer eigenen Zufriedenheit zu verschiedenen Themen aus dem Video auf Deutsch äußern und Strukturen anwenden. Mögliche Themen waren z.B. Körperteile, sich nicht wohlfühlen, Lebensmittel, Zahlen, Farben, Spiele und Spielzeug, Hobbys, Familie, Zimmerbeschreibung. Die Schüler waren außerdem sehr stolz auf die selbstorganisierte Ausstellung ihrer Zeichnungen zum Film.

3 - Shaun das Schaf – Camping Chaos

Ziele: Verbesserung des Hör-Sehverstehens, Synchronisierung des Videos

Zielgruppe: ab 4. Klasse / ab 8. Klasse

Themen: Umwelt, Ordnung und Sauberkeit, Tiere, Camping, Bauernhof

Dauer: Video 6,59 Min / 2 UE

Filminhalt: Shaun ist ein kluges Schaf, das mit viel Witz und Kreativität Probleme auf dem Bauernhof löst.

Aktivitäten: • (4.Klasse) Arbeitsblatt: lesen, Wortschatz vorentlasten. • Video sehen / Multiple-choice-Fragen ankreuzen. • Mit den Antworten des Arbeitsblattes das Video als Erzähler / Gruppenvortrag (Jogral) synchronisieren. • (8.Klasse) Text Produktion. Eine



vorgegebene oder frei gewählte Situation aus dem Video schreiben und vorstellen.

Mit einem Stummfilm eine (Fremd-)Sprache zu lernen schien auf den ersten Blick ein Ding der Unmöglichkeit. Als die Schüler jedoch bemerkten, dass das ausgefüllte Arbeitsblatt der Synchronisierung des Filmes diente, war ihre Lernlust geweckt.

4 - Pocoyo - Picknicken

Ziele - Vorschule: Wortschatz und Strukturen üben, eine Collage zum Thema Essen und Trinken anfertigen, die Filmfiguren identifizieren und benennen, ein Picknick durchführen.

Ziele – ab 4. Klasse: Aneignung von Wortschatz und Strukturen, Verbesserung der Lesegeschwindigkeit, Schulung von Rhythmus, Intonation und Aussprache. Synchronisierung des Videos.

Zielgruppen: Vorschule – Picknick, ab 4. Klasse - Synchronisation

Themen: Freundschaft, Vertrauens, Picknick

Dauer: Video 6:39 min / 1 – 3 UE

Filminhalt: Pocoyo ist ein neugieriges Kind, das mit seinen Freunden viele Abenteuer erlebt und mit ihnen zusammen die Welt entdeckt. Es ist eine spanische 3D-Produktion, die den narrativen Ansatz mit vielen bunten Farben sowie mit Musik und Bewegungen umsetzt und dadurch die Kreativität der Kinder anregt.

Aktivitäten: Picknicken, das Video mit Erzähler und Gruppenvortrag (Jogral) synchronisieren, Video sehen, Text lesen und mitsprechen.

Das Video ist sehr klar strukturiert. Angeregt von der Filmgeschichte ist es zauberhaft, mit den Freunden in der Schule ein leckeres Picknick zu organisieren. Die Möglichkeit, das Video zu sehen und gleichzeitig den Text mitzulesen, d.h. zu synchronisieren, hilft den Schülern, ihre Aussprache und Lesegeschwindigkeit zu verbessern.

5 - Der Zauberlehrling (Goethe)

Ziele: Berührung mit klassischer Literatur früh einführen, Verbesserung der Sprech- und Lesegeschwindigkeit sowie Schulung von Aussprache und Intonation.

Zielgruppe: ab 5. Klasse

Thema: Ballade Der Zauberlehrling von Goethe

Dauer : Trailer – Duell der Magier – 2:30 min Nicolas Cage, Ballade - Der Zauberlehrling – Karaoke Liedertext 9:54 min, Fantasie Disney -Trickfilme 3:29 min / 2 UE

Filminhalt: Fantasia (1940 – Disney). Der Zauberlehrling Mickey übernimmt den Hut des Zauberers Yen-Sid, um sich seine Pflichten zu erleichtern. Allerdings kann er die Magie noch nicht kontrollieren.

Aktivitäten: • Duell der Magier – sehen und hören. • Karaoke der Ballade + Liedertext 9:54 sehen, hören, laut lesen, Refrain mitsingen. • Goethes Leben und Werke kurz präsentieren. • Schüler erforschen Goethes Bibliografie. • Synchronisierung des Stummfilms Fantasia als Gruppenvortrag (Jogral). • Texte einordnen / Refrain Lückentext.

6 - Erlkönig (Goethe)

Ziele: Berührung mit klassischer Literatur früh einführen, Verbesserung der Sprech- und Lesegeschwindigkeit sowie Schulung von Aussprache und Intonation.

Zielgruppe: ab 4. Klasse/Anfänger

Thema: Ballade Erlkönig von Goethe

Dauer: 2:50 min / 1 UE (leicht)

Filminhalt: Ein Vater reitet mit seinem Kind durch einen Wald. Hier hat das Kind Fieberfantasien, in denen ihm der Erlkönig erscheint.

Aktivitäten: • Video sehen, • Karaoke - mitlesen, mitsingen • Textstreifen zuordnen • Lückentext ergänzen

Für uns Lehrerinnen war es eine großartige Überraschung, Goethes Balladen Der Zauberlehrling und Erlkönig weltweit in so vielen verschiedenartigen aktuellen Varianten zu finden. Die vom Kinderchor gesungene Version des Erlkönigs ist in Stimmung und Rhythmus ansteckend. Da Liedtext und Melodie im Video gemeinsam erscheinen, ist das Erstellen eines Arbeitsblattes nicht notwendig. Dennoch besteht natürlich die Möglichkeit, ein Arbeitsblatt mit Lückentext oder Textzuordnung zu erstellen. Unter www.lehrergruppe.blogspot.com stehen Goethes Bibliografie sowie die Texte beider Balladen zur Verfügung. Zusammenfassende Informationen zu Goethes Leben und seiner Zeit sowie ein Blick in seine umfangreiche Bibliografie halfen den Schülern, sich in die Situation beider Balladen besser hineinzusetzen. Die Schülern waren zufrieden, bereits Teile von Goethes Texten (Refrain) – eines so berühmten deutschen Dichters – verstehen und mitsingen zu können.

7 - Luftsicherheitsassistenten (For the Birds – PIXAR – 2000)

Ziele: Verbesserung der Hör-Sehkompetenz, Motto erfinden und darüber sprechen, Textproduktion, Suche weiterer YouTube-Videos von PIXAR

Zielgruppe: ab 6. Klasse

Thema: Freundschaft, Feindschaft

Dauer: 3:27 min / 2 UE

Filminhalt: Eine kleine Vogelclique begegnet einem großen unbekanntem Vogel auf dem Telefondraht. Sie finden ihn komisch, lachen ihn aus und machen ihn nach. Dabei will der Neue doch nur mit ihnen zusammen sein. Da er aber zu schwer ist, bedrängt er die kleinen Vögel. Diese wiederum versuchen den Neuen zu verdrängen, bemerken jedoch zu spät, dass sie dadurch in Gefahr geraten. Nackt, aller ihrer Federn beraubt, schämen sie sich. Nun ist es der Neue, der sie auslacht.

Aktivitäten: • Video sehen und in Gruppen Texte schreiben und zuordnen. • Dem Film bzw. dem selbstgeschriebenen Text ein Motto geben (Muttersprache – Deutsch vergleichen). • Andere Videos auf YouTube suchen und in der Klasse vorstellen.

Diese tollen Vögel sind total lustig. Die Schülern amüsieren sich sehr und sprechen mutig über das

Motto: „Wer zuletzt lacht ,... ist der Neue!!!“ Eine Textproduktion fand bisher noch nicht statt, ist aber mit Sicherheit eine kreative Aufgabenstellung für die Zukunft.

8 - Arielle, die Meerjungfrau – Unter dem Meer – Lied (Baustelle – wird derzeit weiterentwickelt)

Ziele: Spracheninteraktivität. Sehen/Hören/Lesen/Übersetzen/ Synchronisieren. Sensibilisierung zum Sprachenvergleich. Sprechen/Mitsingen (Englisch/Deutsch/Portugiesisch/Spanisch/Französisch), Internetrecherche, Meinungsäußerung, Hypothesenbildung.

Zielgruppe: ab 6. Klasse

Thema: Wie wohnen die Meerestiere im Meer?

Dauer: 3:13 min./ 3 UE

Filminhalt: Musical - Die Meerjungfrau Arielle (1989 - Disney, Hans Christian Andersen) Lied: Unter dem Meer/Under the Sea/Aqui no mar/Bajo del Mar/Sous l'Océan. Der kleine Krebs Sebastian versucht Arielle zu überzeugen, weiter im Meer zu leben, denn bei den Menschen wird sie viele Probleme haben. Da die Übersetzungen der Synchronisation dienen, sind sie nicht identisch. Jede einzelne Version ist jedoch sehr schön.

Aktivitäten: • Wortschatz vorentlasten/einführen, Kreuzworträtsel/Wörterjagd: Meerestiere/Musikinstrumente. • Vorkenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen aktivieren. • Videos sehen, Textversionen vergleichen, Unterschiede markieren, im Plenum darüber besprechen, mitsingen je nach Kreativität der Gruppe beispielsweise z.B. jede Strophe in einer anderen Sprache.

Durch den Vergleich zwischen zwei oder mehr Sprachen verstehen die Schüler den Sinn einer Übersetzung besser. Sie entwickeln eine kritische Haltung gegenüber Übersetzungen und werden im Umgang mit dem Wörterbuch sicherer. Sie verlieren die Angst davor, etwas zu umschreiben bzw. nicht wortwörtlich sondern frei zu übersetzen. Den Schülern wird bewusst, welche Herausforderungen das Synchronisieren bzw. die Produktion von Untertiteln bedeutet. Da die Schüler das Video mehrmals sehen, prägen sich Strukturen und Wortschatz nachhaltiger und in größerem Umfang ein.

Wir sind gerade dabei, weitere YouTube-Videos didaktisch aufzuarbeiten und hoffen, dass diese bald für eine Veröffentlichung zur Verfügung stehen. Alle sind herzlich eingeladen, an der Didaktisierung folgender Videos mitzuarbeiten:

Prinzessin Lillifee + Cupcake backen

Der kleine Prinz (Sterne in der Nacht)

Janosch – *Wie schön ist es in Panama* (Freundschaft, glücklich sein, wohnen)

Jahreszeiten –

Frühling –

Lied: *Immer wieder kommt ein neuer Frühling*

Video: Bambi: *Es ist Frühling*

Bastelarbeits: Kirigami/ Unterschiedetabelle:

Frühling in BR/D

Winter –

Lied: *Aaa, der Winter der ist da*

Video: *VW Werbung BR/D. // Die roten Stiefel.*

Winter Sport/Hobby BR/D, Winterfeiern BR/D

Literaturverzeichnis

- APELTAUER, Ernst (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15: Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- BRANDI, Marie Luise (1996). Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13: Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- CHIGHINI, Patricia; Kirsch, Dieter (2009). Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25: Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- DAHLHAUS, Barbara (1994). Fertigkeit Hören: Fernstudieneinheit 5: Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- EHLERS, Swantje (1992). Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2. Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- FUNK, Hermann; Koenig, Michael (1991). Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1: Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt/ GhK (Kassel)
- FUNK, Hermann (2011). Videoarbeit mit Jugendlichen – am Beispiel von Genial/klick (Langenscheidt Verlag). In: 8. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO – Transições transições Durchgänge, Belo Horizonte, Minas Gerais. S. 79.
- RODRIGUES, Davi Jaén (2010). Bitte den Spaß nicht verderben. In: SEMINAR Einsatz von Comics im DaF Unterricht. São Paulo. Goethe Institut, 2010.

Verzeichnis der Webseiten:

- Filme und Videos im DaF-Unterricht aus ZUM-Wiki, dem Wiki für Lehr- und Lerninhalte auf ZUM.de besucht am: 15. August 2011.
- Google: Videos und Aktivitäten im DaF – Frau Scheer: besucht am: 15. August 2011.
- Videos auf YouTube besucht am: 15. August 2011.
- www.lehrergruppe.blogspot.com besucht am: 15. August 2011. Videos/Arbeitsblätter

Information zu den Autorinnen:



Evelin H. Scheer, Deutschlehrerin am Colégio Imperatriz Leopoldina, Interlingua und Headword
Hildegard Elisa Schmidtke Batista, Deutschlehrerin bei Looking 4 und Stand By Maringá, PR
Lair M. do Couto Schmidt, Deutschlehrerin bei Interlingua.
Edna A S Pozzobon, Deutschlehrerin und Deutschkoordinatorin bei Interlingua Idiomas

Theater im DaF Unterricht

Esther Winkler



- „...Neeiiii! Wo liegt denn das???“ (Wieder perfekte Satzmelodie, fast übertrieben! Natürlich diesmal, um den ach so entspannenden Lacheffekt hervorzurufen..., der natürlich sofort kommt! Die Gruppe ist voll dabei.)
- „In Uruguay! Südlich in Uruguay („im Süden von...“ flüstert einer aus der Gruppe, der unentwegt im Heft vor- und zurückblättert.)
- „Im Süden von Uruguay!“ (Berichtigt sie sich triumphierend.)
- „Ach ja! Doch! Montevideo! Die Hauptstadt von Uruguay!“ (Stolz blickt sie in die Gruppe, die lacht und klatscht und ihr zustimmend zuruft: „super!...toll!...genau!...“)

Es geht so noch 5 Minuten weiter. Fragen und Antworten, sich weiter vorstellen, andere vorstellen, bestellen, sich verabschieden...

Anfängergruppe, ca. 20 UEs hinter uns.

- „... Ist hier noch frei?“
(Die Sprecherin zeigt auf den leeren Stuhl.)
- „Ja, bitte!“
- „Sprechen Sie Deutsch?“
- „Nein...Ja! Etwas! Und Sie? Welche Sprachen sprechen Sie?“
- „Spanisch natürlich, Englisch, Portugiesisch... und Deutsch, etwas Deutsch!“
- „Ja! Ich auch! Etwas Deutsch! Eeemmhh...Guten Tag! Ich heiße Elisa. Wie heißen Sie?“

(Beide Frauen lachen. Die Gruppe, die ganz gespannt zuhörte, und die neuen Laute fast lautlos mitahmte, lacht mit. Es ist, als wenn sie die Luft angehalten hätten, um die Mitschülerinnen nicht zu stören.)

- „Laura. Woher kommen Sie?“
- „Aus Salto. Kennen Sie Salto?“
- „Nein, wo liegt denn das?“ (Die Satzmelodie stimmt genau! Alle lachen auf.)
- „In Uruguay, nordöstlich von Montevideo. Kennen Sie Montevideo?“



Ich als Kursleiterin habe bei der Übung nur fotografiert. Sonst nichts.

Dann kam die 2. Gruppe dran, und dann die 3. Der Kurs hat eine halbe Stunde ganz selbstständig gearbeitet!



- Aufgabenstellung war: Rollenspiel: im Café
- 1. 2-3 Personen pro Gruppe. Schreibt einen Dialog im Café. Reale oder fiktive Figuren. Sich und andere vorstellen, bestellen usw., alles, was bis jetzt im Kurs erlernt wurde, sollte vorkommen.
- 2. Suche dir eine Rolle aus, lerne sie auswendig (Ja, auswendig! So gut es in 5 Minuten geht).
- 3. Spiele es vor!

Ich bin als Kursleiterin jetzt Bühnenbildnerin. Einen freien Raum schaffen, Tische und Stühle an den Rand schieben, der Raum wird unterteilt: Bühne und Publikum. Ein Seil auf dem Boden markiert das. Auf der Bühne: ein Tisch und Stühle.

Ein Café in Berlin.

Variante (auch für fortgeschrittene Gruppen): den Dialog spielen 2 alte Frauen oder 3 Rocker oder Clowns, Kinder usw.

Auf meinem Nachhauseweg werden mir die Erfolge der Kursteilnehmer bewusst:

Sie haben flüssig frei gesprochen (und abgelesen!). Natürlich nicht fehlerfrei, aber alles auf Deutsch, und Kommunikation war da!

Sie haben sich untereinander korrigiert. Gruppenvertrauen und Wissen ist dazu nötig.

Sie haben Satzmelodie und Phonetik respektiert.

Sie haben eine mögliche Situation aus dem Alltag gespielt.

Sie haben eine fördernde Lernatmosphäre hergestellt.

Die regelmäßigen Lernspiele in den vorhergehenden Deutschstunden haben dies unterstützt: Ballspiele im Kreis, die einfache Frage- und Antwortdialoge eingeprägt und gefestigt haben.

Kleinere Rollenspiele, Aufwärmübungen für Aussprache und Entspannung, gedächtnisfördernde Spiele.

Ich möchte sie gerne mit diesem und weiteren Artikeln zum Einsetzen von Theater und Bewegung im Unterricht begeistern. Wir LehrerInnen brauchen praktische Übungen, die klappen! Ob für Kinder oder Erwachsene: Spaß beim Lernen und eine entspannte Atmosphäre sind unbedingt nötig.

Noch kurz etwas zur Kunst, Theater zu spielen: Wenn wir auch keine Schauspieler sind, dürfen wir uns mit etwas Wissen dieses Werkzeug in den Unterricht holen. Nutzen sie zusammen mit ihren SchülerInnen nachstehende Regeln als Grundbausteine.

Grundregeln zum Theaterspiel und zur szenischen Gestaltung im Unterricht:

- Macht einen klaren Anfang und einen klaren Schluss der gespielten Szene!
Zum Beispiel: Das „Publikum“ zählt gemeinsam bis drei und klatscht dann bei „los“ in die Hände. Damit wird sichergestellt, dass alle konzentriert dabei sind!
Das Ende der gespielten Szene signalisiert einer der „Spieler“ mit einmaligem Klatschen.
- Bühne heißt: fiktive Welt
Haltet euch daran: Sobald einer über das Seil geht, schlüpft er in die Rolle! Dies ernstzunehmen, hilft, Realität und Fiktion nebeneinander im Klassenraum aufrechtzuerhalten.
Mit Spaß und Respekt.
Denkt daran: sowohl für Kinder wie auch für Erwachsene kann die Tatsache Theater zu spielen bedeuten, dass man sich bloßstellt, sich öffnet und vielleicht Scham und Nervosität zeigt. Auch das gehört zum Sprachenlernen. also behutsam mit den „Schauspielern“ umgehen!
- Bezug zum Publikum, Blick, Körperhaltung
Achtet darauf, dass die Körperhaltung der Spielenden „publikumsfreundlich“ ist, frontal oder diagonal, nie mit dem Rücken zum Publikum!



- Gestik, Mimik, Bewegung
Körpersprache wird gerade beim Erlernen einer Fremdsprache neu entdeckt! Damit kannst du Gesprochenes unterstreichen, ironisieren, doppelsinnig erscheinen lassen usw...
- Atem und Stimme, Sprechweise
Gestalte deine Rolle mit deiner Stimme! Frage dich: Wie spricht die Person, die ich spiele? Ist sie laut oder eher schüchtern und leise? Hat sie einen Akzent, einen Sprachfehler, macht sie lange Pausen?
- Umgang mit Spielpartnern
Ganz wichtig! Das zeigt, in welcher Beziehung ihr zueinander steht. Auch die Pausen, damit der andere spricht, und der Rhythmus des Gesprächs können entscheidend dafür sein, ob die Szene spannend oder träge wirkt!
- Raumnutzung
Das erklärte ich schon bei der vorigen Aufgabe. Wie ihr als KursleiterInnen oder LehrerInnen den Raum umgestaltet ist ausschlaggebend dafür, wie real sich die Kursteilnehmer auf die szenische Gestaltung einlassen können. Und: die Überraschung, die ein neu gestalteter Raum bei Schülern hervorrufen kann! Automatisch kommt Lust und Konzentration auf.

Literaturverzeichnis:

- Seminar LMSE „Theater im Unterricht“ mit Manfred Schewe und Birgit Oelschläger, Goethe-Institut Berlin
 Zeitschrift für Theaterpädagogik www.theaterpaedagogik.org
 Fachzeitschrift SCENARIO, Drama und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung <http://scenario.ucc.ie>
 Johnstone, Keith (2009). *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, 7. Auflage. Berlin: Alexander Verlag.
 Plath, Maike (2009). *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz Verlag.

Informationen zur Autorin:



Esther Winkler ist seit 2008 Deutschlehrerin am Goethe Institut Montevideo (alle Niveaus). Sie ist außerdem als Fortbildnerin für Theater und Bewegung im DaF-Unterricht tätig (Goethe-Institut Montevideo, Deutschlehrerkongress Bs As, Deutschlehrerkongress

Belo Horizonte.

Sie hat eine Pantomime-, Tanz- und Theaterausbildung, ist Bewegungstherapeutin und Leiterin des Mini-Goethe (DaF Kinderkurs).

Tanz mit den Artikeln oder

Die Erfolgsgeschichte einer schönen Übung

Rosa Elena Soto Grajeda

Regelmäßig bekommen wir vom Hueber-Verlag verschiedene Informationen. Im Dezember 2008 erschien auf der Internet-Seite dieses Verlages eine Anzeige zu einem Wettbewerb, die mir gleich aufgefallen war. Der Wettbewerb hieß „Meine schönste Übung zu einem Lehrwerk“. Es ging darum, mit selbstentwickelten Übungen zu einem bestimmten Lehrwerk teilzunehmen.

Sofort als ich das las, fühlte ich mich von der Anzeige angesprochen. Trotz vieler Arbeit im Dezember schaffte ich es, meine Ideen zu ordnen und meine spielerischen Übungen deutlich und klar zu beschreiben. Aufgrund meiner sechsjährigen Erfahrung als Deutschlehrerin habe ich bis heute eine Menge Spiele entwickelt, entdeckt und gesammelt. Jedes Thema, das ich mit den Schülern behandle, bereichere ich mit mindestens einer spielerischen Aktivität.

Ich wollte unbedingt an diesem Wettbewerb teilnehmen. Ich dachte, dass ich vielleicht dabei Glück hätte und der Verlag meine Übungen gut finden würde. Der Einsendeschluss war der 31.12.2008, also musste ich mich beeilen.

An einem Nachmittag habe ich mich hingesetzt und lange nachgedacht.... Welche von den vielen Übungen und Spielen, die ich kannte, könnte die Jury begeistern?? Es musste eine ganz besondere sein, vor allem originell.

Nach ein paar Stunden hatte ich dann die Lösung. Ich habe 3 verschiedene Übungen ausgewählt, die ich schon öfter ausprobiert hatte. Besonders die Übung „Tanz mit den Artikeln“ fand ich sehr geeignet für den Wettbewerb, denn damit haben meine Schüler die Artikel gern geübt.

Das Ergebnis sollte im Januar bekannt gegeben werden. Ehrlich gesagt war ich die ganze Zeit sehr gespannt. Jeden Tag öffnete ich mein Postfach. Endlich war es am 22. Januar 2009 soweit. In meinem Postfach habe ich eine fantastische E-Mail gefunden. Frau Gisela Wahl, eine Redakteurin vom Hueber-Verlag schrieb folgendes:

Sehr geehrte Frau Soto Grajeda,

ich freue mich sehr, Ihnen heute mitteilen zu können, dass Sie bei unserem Wettbewerb „Meine schönste Übung“ den zweiten Preis gewonnen haben! Ihr Beitrag „Tanz mit den Artikeln“ hat uns in der Redaktion ausgesprochen gut gefallen. Wir fanden Ihre Idee sehr originell und können uns gut vorstellen, dass Sie damit in Ihrem Unterricht großen Erfolg hatten. Ich gratuliere Ihnen herzlich zu Ihrem Gewinn!

Sehr gerne möchten wir unsere drei Hauptgewinnerinnen mit Namen, Angabe des Unterrichtsorts bzw. der Institution und einem Foto auf unserer Homepage kurz vorstellen, wenn Sie nichts dagegen haben. Würden Sie uns bitte ein Foto per Mail zuschicken, das wir hierfür verwenden können? Da wir die Ergebnisse des Wettbewerbs schon bald bekanntgeben möchten, wäre es wunderbar, wenn Sie das Foto in den nächsten Tagen an uns schicken könnten.

Ich bedanke mich schon im Voraus für Ihre Rückmeldung und wünsche Ihnen noch einen schönen Tag und viel Freude über Ihren Gewinn!

Mit freundlichen Grüßen
Gisela Wahl
im Namen des gesamten DaF-Teams

Hueber-Verlag GmbH & Co. KG
Redaktion Deutsch als Fremdsprache
Redakteurin

Meine Freude und Begeisterung war so riesig, dass ich sofort allen meinen Kolleginnen davon erzählt habe. Alle sollten zum PC gehen und sich die E-Mail ansehen. Ich war so aufgeregt und konnte es kaum glauben.

Mein Gewinn war ein 3-Jahres-Abo der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“. Das Ergebnis kann man sich auf der [entsprechenden Webseite des Hueber-Verlags](#) ansehen.

Außer der Tatsache, dass einer der wichtigsten deutschen Lehrwerksverlage meine Idee super fand, war das vor allem ein sehr großer Erfolg in meinem beruflichen Werdegang: Ich hatte nicht nur meinen Namen, sondern auch den Namen vom Sprachzentrum VW und Mexiko positiv in die Welt getragen.

Und hier nun als Anregung für alle Kolleginnen und Kollegen die Beschreibung der konkreten Übung:

Lernabschnitt:

Buch *Schritte International 1*
Ende der Lektion 4

Lernziel:

Festigung der bestimmten Artikel

Zielgruppe:

Erwachsene zwischen 15 und 40 Jahre. Kleine Gruppe mit ungefähr 10 Teilnehmern.

Name der Übung:

Tanz mit den Artikeln.

Durchführung:

Stühle, Tische und andere Gegenstände im Klassenzimmer werden auf die Seite geschoben, so daß genügend Bewegungsfreiheit vorhanden ist. Teilnehmer stellen sich in die Mitte des Raumes und

bilden eine gerade waagerechte Linie von der Tafel. Lehrer zeichnet folgendes Tafelbild :

```

                das
                ↑
der ←          → die

```

Der Lehrer fängt an, verschiedene Nomen zu nennen, die die Schüler bereits aus der Lektion kennen und deren bestimmte Artikel gelernt werden sollen.

Die Schüler sollen sich entsprechend der bestimmten Artikeln bewegen:

Wenn das Nomen den maskulinen Artikel hat, machen Teilnehmer einen Schritt nach links. Wenn das Nomen den femininen Artikel hat, wird der Schritt nach rechts gemacht. Bei einem Nomen mit neutralem Artikel wird der Schritt nach vorne gemacht. Der Lehrer spricht allmählich schneller, sodass die Schüler sich konzentrieren müssen, um richtig reagieren zu können.

Wenn die Schüler an der Tafel angekommen sind, gibt der Lehrer das Zeichen zum Umdrehen. Als Vorbereitung hat der Lehrer schon an der Wand gegenüber ein Plakat befestigt, auf dem die gleiche Anweisung wie an der Tafel steht:

```

                das
                ↑
der ←          → die

```

Schüler, die den falschen Schritt machen, scheiden aus und stellen sich vorne neben den Lehrer. Sie nennen auch weitere Nomen.

Am Ende des Spiels bekommt der Gewinner eine kleine Anerkennung.

Wenn die Schüler schon fit sind und die Artikel gut kennen, bewegen sie sich ganz rhythmisch im Unterrichtsraum. Das sieht aus wie ein Walzer.

Dieses Spiel habe ich mir selbst ausgedacht und bereits öfter erprobt. Den Schülern macht es ganz viel Spaß. Es gefällt ihnen, auf diese Weise die bestimmten Artikeln zu lernen.

Das Spiel kann man sehr oft im Unterricht einsetzen. Dies ist eine nette Abwechslung im Unterrichtsalltag.

Information zur Autorin



Rosa Elena Soto Grajeda kommt aus Mexiko und hat an der Universidad de las Américas ein Studium als "Actuaria" absolviert. In Deutschland hat sie während ihrer 6-jährigen Tätigkeit als Spanischlehrerin an der Volkshochschule und durch die Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Methodik und Didaktik viele Kenntnisse und Erfahrung im Fremdsprachenunterricht gesammelt.

Seit September 2003 unterrichtet sie am Sprachzentrum VW in Mexiko Deutsch und hat sich auf diesem Gebiet mit dem Fernstudienlehrgan für Deutsch als Fremdsprache weiter spezialisiert.

Besonders gerne setzt sie Spiele im Unterricht ein, von denen sie auch sehr viele selbst entwickelt.



www.goethe.de/de

**DEUTSCH@
GOETHE.DE**

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

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

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht

Sprachkompetenz und Berufs-Know-how

am Modell der interkulturellen „DaF-Übungsfirma“

Alexander Kruckenfellner

1. Einführung

Fremdsprachen erlernt man besonders nachhaltig, wenn man sie handlungsorientiert und authentisch anwendet. Letzteres greift besonders das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen (CLIL) auf, indem man dem Grundprinzip des bilingualen Sachfachunterrichts folgt. Bei der Integration von Fremdsprache und Sachfach dient die Fremdsprache als Arbeitssprache und dabei als Instrument bei der Bewältigung fachspezifischer Inhalte.

Im Simulationsmodell der **interkulturellen DaF-Übungsfirma** spielen Sprach- und interkulturelle Kompetenzen eine ebenso wichtige Rolle wie die Vermittlung und Erarbeitung von berufsorientierten Inhalten. Die dabei entstehenden Sprachlernszenarien mit der Kombination aus Präsenzphasen und interaktiven online-unterstützten Übungsmodulen ermöglichen den Teilnehmern, in einer kooperativen Lernumgebung komplexe Zusammenhänge zu erkennen und „berufsorientiertes Querdenken“ zuzulassen. Obgleich die DaF-Übungsfirma je nach Komplexitätsgrad unterschiedliche Ausprägungsformen verfolgen kann, indem zum Beispiel unterschiedliche Abläufe (z. B. Gründung einer DaF-Übungsfirma) sowie Berufsbereiche betont oder etwas vernachlässigt werden, zählen Autonomie, Medienkompetenz, Selbstbestimmung und soziales Lernen zu ihren Kerneigenschaften.

Da Deutschkenntnisse in Südamerika besonders für den beruflichen Kontext erfolgsrelevant und attraktiv sind, soll im Rahmen der vom Goethe-Institut 2011 initiierten „Bildungsoffensive Deutsche Sprache“ ein DaF-Übungsfirmennetzwerk aufgebaut werden,

das der Kombination von Sprachförderung und beruflichen Kompetenzen Rechnung trägt.

Der folgende Beitrag soll neben der Klärung des methodisch-didaktischen Anpassungsbedarfs der Frage nachgehen, wie eine Umsetzung optimal erfolgen kann und welche neuen Lern- und Medienchancen sich für einen innovativen und berufsorientierten DaF-Unterricht finden lassen. Im letzten Abschnitt erfolgt die Veranschaulichung und praktische Umsetzung eines interkulturellen Planspiels als Ergänzung zur DaF-Übungsfirma.

2. Die interkulturelle DaF-Übungsfirma

2.1 Leitidee und Zielgruppe

Was bedeutet berufsorientiertes Deutsch für den modernen DaF-Unterricht, welcher methodisch-didaktische Anpassungsbedarf ergibt sich und wie kann eine Umsetzung optimal erfolgen? Unternehmerisches Querdenken, das Erkennen von komplexen Zusammenhängen, der Erwerb von sozialen und interkulturellen Kompetenzen sowie die Anwendung von Fremdsprachen gehören zu den pädagogischen Schwerpunkten. Dabei wird Wissen fächerübergreifend, handlungs- und problemorientiert von den Teilnehmern erarbeitet und reflektiert. Für das Goethe-Institut bedeutet dies die besondere Bearbeitung des Zielgruppensegments von jungen Erwachsenen, die sich in der interkulturellen DaF-Übungsfirma auf ihre Karriere vorbereiten und sich damit einen deutlichen Wettbewerbsvorteil sichern. Die **interkulturelle DaF-Übungsfirma**

als komplexes und eigendynamisches Modell schafft die Basis für neue Lernchancen im modernen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht.

2.2 Die Übungsfirma und ihre Ziele

Die Idee, berufsorientierte Ausbildung durch Übungsfirmen wirklichkeitsnah durchzuführen, ist keineswegs neu und ist nachweislich seit dem 17. Jahrhundert in der kaufmännischen Ausbildung vorhanden. Ob als Kontorübung, Übungsfirma, Schulungs-, Simulations- oder Scheinbüro hat das Modell im deutschsprachigen Raum eine große Bedeutung und wird sowohl für schulische Ausbildungszwecke (z. B. in Berufsschulen oder Berufskollegs) als auch zur beruflichen Rehabilitation von Erwachsenen eingesetzt. Laut European – Pen International (European Practice Enterprises Network), einem gemeinnützigen Verein mit Sitz in Deutschland und dem größten Übungsfirmennetzwerk, gibt es weltweit 7.500 Übungsfirmen in über 42 Nationen. Darüber hinaus zielt das 2009 von der EU geförderte Projekt *PELLIC* (Practice Enterprise for Language Learning and Intercultural Communication) darauf ab, das Anwenden von Fremdsprachen (am Beispiel von Englisch) mit Übungsfirmen erfolgreich zu verbinden.

Was genau ist eine Übungsfirma und welche Ziele verfolgt sie?

European definiert die Übungsfirma als „ein Lernort für die Aus- und Weiterbildung von Kaufleuten, in der berufspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten handlungsorientiert vermittelt, erweitert und vertieft werden.“ Sie ist somit eine Art „Laboratorium“ für die berufsorientierte Aus- und Weiterbildung und weist vereinfacht folgende Merkmale auf:

„Lernen im und am Modell“ eines realen Unternehmens mit

1. fiktiven Produkt-, Dienstleistungs- und Geldströmen (virtuelles Kaufen/Verkaufen von Waren und/oder Dienstleistungen) und
2. realen Außenkontakten zu anderen Übungsfirmen und Zentralstellen mit dem Einsatz von Fremdsprachen.

Neben der Fachkompetenz stehen die Methoden-, wie z. B. Problemlösungsstrategien, und Sozialkompetenz im Vordergrund der fächerübergreifenden Ausbildungsziele einer Übungsfirma. Obgleich sie je nach Komplexitätsgrad unterschiedliche Ausprägungsformen verfolgen kann, indem unterschiedliche kaufmännische Bereiche betont oder etwas vernachlässigt werden, zählen Autonomie, Selbstbestimmung und soziales Lernen zu den Kerneigenschaften. Das hier geforderte und geförderte „Lernen durch Versuch und Irrtum“ ermöglicht den Teilnehmern durch Fehler zu lernen, andererseits erfordert es seitens der Übungsfirmenleiter sehr klare Zielsetzungen.

2.3 DaF in der Übungsfirma

Berufsorientierte Schlüsselqualifikationen gehören zu den Kernelementen der interkulturellen DaF-Übungsfirma und werden als solche in unterschiedlichen Lernszenarien geübt und modular ausgebaut: z. B. Präsentationen, Verhandlungen, Korrespondenz, interkulturelle Kommunikation und Besprechungen.

Beispiel:

„Weltweit“ ist ein international tätiger Reiseveranstalter mit Sitz in Berlin und Vertretungsbüros in Europa, Südamerika und Afrika. Das Angebot umfasst Reisen für alle Altersstufen in verschiedenen Preiskategorien. Sie arbeiten in der Marketingabteilung und erhalten eine E-Mail der Geschäftsleitung, in der Sie aufgefordert werden, für die nächste internationale Tourismus-Messe in Frankfurt eine Firmenpräsentation (sowohl schriftlich als auch mündlich) sowie eine Vorlage für einen „Elevator-Pitch“ (Fahrstuhl-Verkaufsgespräch) zu erstellen.

Aus diesem Beispiel ergeben sich folgende **DaF-Anforderungen**:

- Erstellen von Präsentationen: Formate, Ablauf, Medieneinsatz

- Redemittel für Präsentationen und „Elevator-Pitch“
- Interkulturelle Kommunikation für verschiedene Zielgruppen/Regionen

2.4 Fortbildung zum DaF-Übungsfirmen-Coach

Interkulturelle DaF-Übungsfirmen stellen spezifische Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz der Lehrperson. Um Teilnehmer zu unterrichten, beraten und unterstützen zu können, bedarf es neben besonderer Fachkenntnis auch der Fähigkeit, Wissen und Erfahrungen in Verhalten zu übersetzen. So ist die Fortbildung zum DaF-Übungsfirmen-Coach auch ein persönlicher Veränderungsprozess. In den vom Goethe-Institut Uruguay angebotenen Workshops beschäftigen sich die Teilnehmer mit dem Modell der DaF-Übungsfirma, ihren Grundsätzen, Zielen und Abläufen und durchwandern die einzelnen Stationen der Implementierung:

Modul 1: Wie gründe ich eine DaF-Übungsfirma?

- Konzept und Aufbau
- Ziele
- Partner
- Institutionelle Implementierung (Sprachinstitut, Schule, Universität) und individuelle Anpassungen

Modul 2: Wie führe ich eine DaF-Übungsfirma?

- Zielgruppe
- Lehrerbild (Coach) – Schülerbild (Mitarbeiter/Trainee)
- Fachkompetenz, soziale und interkulturelle Kompetenzen
- Die Bedeutung und die Rolle von DaF in der Übungsfirmenarbeit

Modul 3: Welche weiteren Aktivitäten bestehen in einer DaF-Übungsfirma?

- Teambildung
- Kooperatives Lernen
- Medieneinsatz
- Konfliktmanagement

2.5 Multimedialität in der DaF-Übungsfirma

Da die Entwicklung in der Informations- und Kommunikationstechnik einen immer größer werdenden Einfluss auf die Berufswelt nimmt, ist auch die Verwendung multimedialer Hilfsmittel ein zentraler Bestandteil der DaF-Übungsfirma.

Audiovisuelle Medien bringen mit aktuellen Hör- und Lesetexten Authentizität in die DaF-Übungsfirma und bieten handlungsorientierte Sprechanlässe. In elektronischen Lernplattformen (z.B. Moodle) können den Lernern Aufgaben, gesamte Module der DaF-Übungsfirma sowie elektronische Arbeits- und Rechercheinstrumente (z. B. e-Wörterbücher, Suchmaschinen, Webseiten usw.) bereitgestellt werden, die somit auch verschiedene Kursformate von Blended-Learning ermöglichen. Durch den Einsatz von Internet und interaktiven Tafeln können virtuelle DaF-Übungsfirmen-Partnerschaften entstehen, die die weltweite Interaktivität zwischen Lernern steigern.

2.6 Interkulturelle Fallstudien und Planspiele als Ergänzung zur DaF-Übungsfirma

Fallstudien und Planspiele sind die optimale Verbindung zwischen der klassischen Wissensvermittlung und dem handlungsorientierten Unterricht. Der Teilnehmer wird mit einem realitätsnahen Problem konfrontiert und erarbeitet in Gruppenarbeit eine Konsenslösung.

In der Vorbereitungsphase werden die Teilnehmer in einer Art „Aufwärmübung“ sensibilisiert und mit dem Problem vertraut gemacht. Vorbereitende Wortschatzübungen und Glossare dienen zur Erklärung und Festigung. Im Anschluss erarbeitet die Gruppe einen Lösungsweg und reflektiert in der Nachbearbeitungsphase Höhen und Tiefen der Gruppenarbeit, mögliche Schwachstellen und falsche Entscheidungen. Im folgenden Abschnitt erfolgt die Umsetzung eines interkulturellen Planspiels mit optionalen Zusatzaufgaben für den berufsorientierten DaF-Unterricht.

Beispiel: dafplanspiel.wordpress.com

3. Hinweise für den Unterricht

3.1 Ergänzung zur DaF-Übungsfirma: Das vorliegende Planspiel kann als Ergänzung zur DaF-Übungsfirma eingesetzt werden. Einzelne Situationen werden zum Anlass genommen, berufliche Schlüsselqualifikationen (wie z.B. Präsentieren, Verhandeln usw.) anhand der Zusatzaufgaben zu üben und auszubauen.

3.2 Projekt: Das Planspiel lässt sich (unabhängig vom Einsatz der DaF-Übungsfirma) als mehrwöchiges Projekt durchführen. Sowohl die Fragestellung der einzelnen Situationen sowie die anschließenden Zusatzfragen bieten den Lernern die Möglichkeit, „Lernpausen“ einzulegen, um sich insbesondere mit den interkulturellen Problemstellungen und Sensibilisierungsprozessen auseinanderzusetzen. Ziel ist, die Lerner anhand von kritischen Situationen zur interkulturellen Rückbetrachtung und Diskussion zu veranlassen.

3.3 Kursmaterialien: Der Einsatz von berufsorientierten DaF-Materialien zu den Modulen der DaF-Übungsfirma (z. B. Präsentieren, Verhandeln, Besprechen, interkulturelle Kompetenz usw.) unterstützt die Lehrkraft bei der Umsetzung der Lernziele und gibt eine Fülle von Anregungen für die einzelnen Lernszenarien.

4. Weiterführende Links

CLIL: CLIL-Dossier des Goethe-Instituts: www.goethe.de/clil
 Europeen – Pen International: <http://cms.europeen.info/>
 PELLIC (Practice Enterprises for Language Learning and Intercultural Communication): <http://www.pellic.eu>
 DAF ÜBUNGSFIRMA: <http://www.goethe.de/daf-uebungsfirma>

5. Bisher durchgeführte Workshops

Südamerika: Bogotá, Caracas, Porto Alegre, Quito, Santiago de Chile, São Paulo
 Region Nordafrika/Naher Osten: Dubai
 Region Südasien: Delhi
 Deutschlehrerkongresse: Belo Horizonte, Buenos Aires, Leipzig, Mexiko-Stadt, Quito

Informationen zum Autor:



Alexander Kruckenfellner. Jahrgang 1973, geb. in Wien, Studium der Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien: Schwerpunkt Betriebspädagogik und Übungsfirmen, Fortsetzung an der University of Wolverhampton („Languages for Business“ für Deutsch, Englisch und Schwedisch), DaF-Fernstudium an der LMU München, Studium M.Sc. mit Schwerpunkt Internationales

Management und Human Resource Management; seit Februar 2008 Leiter der Sprachabteilung am Goethe-Institut Uruguay.

Kontakt:

alexander.kruckenfellner@montevideo.goethe.org

Kleine Anstrengung, große Wirkung!

Zur Verbesserung der Aussprache bei Spanisch sprechenden Deutschlernern.

Renate Koroschetz

Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Aussprache, wobei darunter nicht nur die Produktion der Sprachlaute, sondern auch alle suprasegmentalen, prosodischen Elemente zu verstehen sind. Thema ist die Interferenz zwischen dem Spanischen und dem Deutschen, deren Einfluss durch ein kognitives Verfahren vermieden bzw. korrigiert werden kann, wobei letzteres allerdings deutlich schwieriger ist. Das Verfahren soll anhand eines konkreten Beispiels – nämlich der abweichenden Betonung von pronominalen Subjekten im Nebensatz und nach dem Verb – illustriert werden.

Ausgangspunkt ist dabei die Erfahrung, dass beim Erlernen einer Fremdsprache – in unserem Falle des Deutschen – die prosodischen Eigenschaften bzw. Unterschiede zwischen der Muttersprache der Lerner – in unserem Falle Spanisch – und dem Deutschen im Allgemeinen vom Lehrer/Dozenten zu wenig berücksichtigt werden. Nun ist aber gerade die Prosodie der Aspekt, der sofort auffällt. So erkennt ein deutscher Muttersprachler zum Beispiel problemlos, aus welcher Region ein Landsmann kommt und ob Deutsch für sein Gegenüber Muttersprache oder Fremdsprache ist. Er stellt instinktiv eine Diagnose und diese beruht vor allem auf der Interpretation der prosodischen Merkmale, die er bei seinem Konversationspartner feststellt. Es ist nicht – auf jeden Fall nicht nur – Realisierung von Einzellaute, die uns Aufschluss gibt über fremden Akzent, regionale Färbung, dialektalen Einschlag usw., sondern der gesamte mündliche Ausdruck, kurz die Rede als Ganzes.

Es sei aber gleich vorweggenommen, dass es hier keineswegs darum geht, bei den Deutschlernern eine quasi-muttersprachlich deutsche Perfektion anzustreben. Vielmehr handelt es sich um die Bewusstmachung eines kleinen Merkmals, dessen korrekte Produktion das Deutsch eines Lerners um ein Vielfaches verbessert.

Was ist im Deutschen anders als im Spanischen? Was empfindet der Deutsche als Betonung und warum werden Personalpronomen im Deutschen nicht betont?

Im Deutschen wird der Akzent grafisch nie markiert, aber jedes Wort hat natürlich einen Akzent, den Wortakzent. Er hat allerdings nicht – wie im Spanischen – die prosodische Funktion, die Wörter je nach ihrer Akzentstelle zu klassifizieren.¹ Dies erfolgt im Deutschen etymologisch. D.h. zunächst wird festgelegt, um was für ein Wort es sich handelt, und danach kann die Akzentstelle bestimmt werden. Je nach Wortklasse ist entweder die Stammsilbe, ein Präfix oder ein Suffix zu betonen. D.h. im Vergleich zum Spanischen wird genau umgekehrt vorgegangen, nämlich zuerst das Wort klassifiziert und erst danach die Akzentstelle abgeleitet. Für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache ist diese Art von kognitivem Vorgehen allerdings zu kompliziert, deshalb lernt man den Wortakzent am besten gleich zusammen mit dem Artikel als Bestandteil des Wortes selbst.

Nun verfügen wir im Deutschen aber auch über einen zweiten Akzent, der für den mündlichen Ausdruck unserer Schüler wesentlich wichtiger ist, nämlich den

¹ Die Ausnahme bilden wenige Verben, die je nach Akzentstelle trennbar oder untrennbar sind, z.B. *úmfahren* vs. *umfáhren*

Satzakzent. Dieser spielt im Deutschen insofern eine wichtige Rolle, als er die Aufgabe hat, den Fokus des Gesagten zu markieren, kurz dem Hörer das Gesagte unmissverständlich zu machen. Mit dem Satzakzent nämlich „unterstreicht“ der Sprecher sozusagen, was für ihn in seinem Redebeitrag am wichtigsten ist; der Satzakzent zeigt also dem Hörer, wie der Sprecher seine Äußerung verstanden haben möchte und ist deshalb eine Interpretationshilfe für den Letzteren. Ob eine Aussage kontrastiv oder neutral gemeint ist, ob der Sprecher über den geschilderten Sachverhalt erstaunt ist oder ob er diesen normal findet, allein durch eine Verschiebung des Satzakkzents können wir im Deutschen dem Hörer zusätzliche Informationen übermitteln. Und dies erwartet der deutsche Hörer automatisch von seinen Konversationspartnern. Wichtig ist, dass zu jedem nicht neutralen, also markierten Satzakkzent ein logisches Gegenstück existieren muss, das der Sprecher durch seine Markierung automatisch ausschließt. Gibt es das nicht, ist der Satzakkzent falsch und kann beim Hörer unerwünschte Reaktionen hervorrufen.

Diese Hinweise mögen für einen Muttersprachler klar genug sein, dieser hat ohnehin keine Schwierigkeiten, den Satzakkzent als Intonationsmittel richtig einzusetzen. Für einen DaF-Lerner sind sie aber zu allgemein. Es beginnt damit, dass der Satzakkzent prinzipiell auf jedes Wort im Ausspruch fallen kann. Aber welches Wort ist dann tatsächlich das jeweils wichtigste? Das ist für unseren Lerner vor allem beim Vorlesen eines Textes nicht unbedingt leicht zu entscheiden, denn die wichtigste Information kann z. B. in einer Wortgruppe enthalten sein. Welches Wort trägt dann den Satzakkzent? Um diese Frage zu beantworten, muss man

- a. den zu lesenden Text wirklich verstanden haben und
- b. ein paar Regeln kennen.

Diese können wir der Phonologie der Intonation entnehmen.

Zusammenfassend sei Folgendes festgehalten²

- Der Satzakkzent gibt dem Hörer zusätzliche Informationen, bzw. Interpretationshilfen.
- Beim Vorlesen bestimmt der durch den Text gegebene Kontext die Satzakkzentstellen.

- Beim freien Sprechen wird der Satzakkzent vom Sprecher bzw. von der Sprechsituation bestimmt.
- Für nicht emotional gefärbte Rede gilt: nur Substantive, Verben, Adjektive oder Adverbien können einen Satzakkzent tragen (vgl. Meinhold/Stock 1982)
- In Nominalphrasen fällt der Satzakkzent auf das Substantiv, in Sätzen normalerweise auf das Nomen der letzten Ergänzung.
- Ist kein Substantiv vorhanden, wird das Verb betont.
- Personalpronomen und Negationen tragen bei nicht markierter Rede keinen Satzakkzent.

Im Folgenden möchte ich insbesondere auf die letzte der Regeln eingehen, da sie einen phonologischen Unterschied zwischen dem Sprachenpaar Deutsch-Spanisch impliziert. Allerdings werde ich die Negation nicht mit einbeziehen, da dies den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen würde.

Wird ein Personalpronomen – insbesondere das pronominale Subjekt in einem Nebensatz – betont, verstehen wir die Aussage automatisch als kontrastiv, emphatisch oder eventuell didaktisch-korrigierend. Diese Tatsache stellt für Deutschlerner mit spanischer Muttersprache insofern ein kleines Problem dar, als das Personalpronomen im Spanischen, wenn es präsent ist, immer betont werden muss. Seine Präsenz hat genau diese Funktion, ansonsten wird es im Spanischen nicht benötigt, da das Verb alle Merkmale enthält, um eine Aussage dem richtigen Subjekt zuzuordnen zu können. Im Deutschen muss das Pronomen aber präsent sein, um den Bezug einwandfrei herstellen zu können. Die Interferenz ist sozusagen vorbestimmt. Unsere Deutschlerner wenden zunächst die in der Muttersprache gelernte Regel systematisch auf das Deutsche an und werden das tun, bis sie darauf hingewiesen bzw. für den Unterschied sensibilisiert werden. Aber zu dem Zeitpunkt kann sich die abweichende Intonation bereits eingeschliffen haben und ist schwieriger zu korrigieren als am Anfang. Eine Bewusstmachung des Unterschieds zwischen dem Deutschen und dem Spanischen in den ersten Unterrichtsstunden und die systematische Einübung der Sprechmelodie beim erwachsenen Lerner sind deshalb effektive Hilfsmittel zur Vermeidung von Interferenzen im Bereich der Intonation.

² Vgl. Koroschetz de Maragno, Renate (2011: 20)

Warum aber hören wir überhaupt einen Akzent???

In der Phonetik versteht man unter Akzent die Hervorhebung oder Betonung einer Silbe in Bezug auf die Nachbarsilben. Wichtig ist der Unterschied, der zwischen betonten und nicht betonten Silben entsteht. Akustisch gesehen ist das, was wir als Akzent wahrnehmen, die Auszeichnung einer Silbe bezüglich verschiedener phonetischer Parameter³. Wenn wir eine Silbe betonen, ändert sich bei der betroffenen Silbe die Grundfrequenz, die Lautstärke, die Dauer und die Artikulationspräzision. Der Einsatz dieser phonetischen Mittel ist nach Pompino-Marschall (1995) je nach Sprache verschieden. Danach unterscheiden die Phonetiker Sprachen mit einem Druckakzent (englisch *stress accent*) und solche mit einem musikalischen Akzent (englisch *pitch accent*). Das Deutsche gehört zu den ersteren. Trotzdem ist im Deutschen der Ton in einer Satzakkentsilbe immer auch etwas höher oder tiefer als bei den Nachbarsilben.

In der Sequenz unterordnende *Konjunktion – pronominales Subjekt* liegt der Ton bei der Konjunktion immer etwas höher als beim Personalpronomen; dieses wird enklitisch an sie angeschlossen und das Tonintervall zwischen den beiden erfolgt von HOCH nach TIEF, d.h. die Tonhöhenbewegung ist fallend. Wenn der Ton aber ansteigt, das Intervall also TIEF-HOCH ist, interpretiert der Hörer das Personalpronomen automatisch als betont, er „hört“ einen Akzent.

Tipps

Bei allen Nebensätzen muss also darauf geachtet werden, dass die enklitische Anbindung zwischen Konjunktion und pronominalem Subjekt erfolgt. Die Visualisierung der Tonhöhenbewegung auf einem Computerbildschirm kann dabei sehr hilfreich sein.

Es muss immer heißen: Als **er** ging..., weil **ich** möchte..., bevor **du** gehst.... usw.

Dasselbe gilt für pronominale Subjekte in Hauptsätzen, deren erste Position durch eine Angabe besetzt ist, z. B. „Heute hat er keine Zeit“. Sagt der Lerner: „Heute hat **er** keine Zeit“, geht er also mit seiner Stimme

zwischen dem Verb *hat* und dem Pronomen *er* hoch, dann markiert/ betont er das Personalpronomen, und der Deutsche interpretiert den Satz als kontrastiv: nämlich **er** hat keine Zeit, **sie** eventuell schon, und kann je nach Kontext etwas interpretieren, was gar nicht gemeint war. Die Aussage ist dann zwar nicht absolut falsch, sie wird aber anders verstanden werden, als sie gemeint war, und in bestimmten Situationen auch Missverständnisse erzeugen.

Wenn der Lerner einen Bekannten begrüßt und fragt „Wie geht es **Ihnen?**“, verrät ihn diese unangemessene Betonung sofort als Ausländer, ein deutscher Muttersprachler würde die Frage so sicher erst dem letzten einer Gruppe von mindestens drei Personen stellen, um nicht allzu monoton zu wirken und auf diese Weise auch den letzten der Begrüßten persönlich anzusprechen.

Eine Bewusstmachung der beschriebenen Tatsache erleichtert dem DaF-Lerner spanischer Muttersprache das Vermeiden bzw. Korrigieren einer von der Aussprachegewohnheit der Muttersprache erzeugten Interferenz. Gelingt ihm dieses Unterfangen, wird seine gesamte Aussprache um ein Vielfaches angemessener, sein ausländischer Akzent wesentlich weniger auffällig sein.

Literaturverzeichnis

- Koroschetz de Maragno, Renate (2011): *Guía de Materiales y Ejercicios*. Caracas, Universidad Central de Venezuela. Unveröffentlichtes Skript für den Unterricht.
- Meinhold, Gottfried und Eberhard Stock (1982): *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- Pompino-Marschall, Bernd (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin – New York, Walter de Gruyter.

Informationen zur Autorin:



Renate Koroschetz ist Südtirolerin aus Bozen, hat in Mailand und Turin Moderne Sprachen mit Schwerpunkt Deutsch studiert und lebt seit 1976 in Caracas, Venezuela.

Sie war über 30 Jahre an der Universidad Central de Venezuela als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, Phonetik und Landeskunde tätig und ist seit 2006 Leiterin der Sprachabteilung am Goethe-Institut Caracas.

³ Vgl. Pompino-Marschall (1995:233)

Die kommunikative Kraft der deutschen Modalpartikel:

Eine Untersuchung des Auftretens und der Verwendung im Diskurs.

Marceli Aquino

1. Zur Bedeutung der Modalpartikel in Gesprächen:

Es gibt etwa 40 deutsche Modalpartikeln (MP). Sie werden sofort von den Deutschen erkannt, aber Ausländer haben große Schwierigkeiten damit, weil es keine genaue Übersetzung z.B. ins Portugiesische gibt. Studien zeigen, dass Sätze mit Partikeln natürlicher, freundlicher, flüssiger und nicht künstlich klingen. Daher wirken die Partikel in der zwischenmenschlichen Beziehung als Bereicherung der Sprecher (Krivonosov 1983: 40-41).

Mit Modalpartikeln betont der Sprecher die Absicht seiner Aussage, stellt Strategien, Erklärungen, Rechtfertigungen und Repressionen heraus. Sie enthüllen die Haltung und die emotionale Seite des Sprechers und der Äußerung und können strategisch verwendet werden, um die Reaktion des Empfängers zu beeinflussen.

Es ist wichtig zu wissen, wie diese Partikeln wirksam sind und im Gespräch verwendet werden und welche kommunikativen Effekte dabei erzielt werden. Die Studenten der deutschen Sprache werden in einer begrenzten Zahl von Diskursen mit Modalpartikeln konfrontiert. Es ist wichtig, die Lernenden auf die Partikeln in verschiedenen Kontexten vorzubereiten und ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung zu lenken, die jeder einzelne in einem bestimmten Kontext erwirbt.

Die MP haben eine kommunikative Funktion durch die wir den Sinn der Aussage ändern können und sogar neue Situationen haben (Busse 1992: 39).

Die Modalpartikeln sind nicht vollständig entziffert und werden von den ausländischen Studenten nicht verstanden, wenn sie mit ein paar Definitionen, die sich oft nicht mit der Komplexität decken, vermittelt werden. Um diese Komplexität im Unterricht zu veranschaulichen, sollte man versuchen, die Methoden der mündlichen Sprache, wie Filme und Musik, zu verwenden.

Man kann nicht sagen, dass die Partikeln keine Bedeutung haben. Diese Partikelbedeutungen können leicht gezeigt werden, wenn wir Sätze mit und ohne Partikeln vergleichen. Die Partikelbedeutungen werden deutlicher, wenn man sie in einem spezifischen Kontext untersucht und mit anderen Sätzen mit und ohne Partikel vergleicht.

Das war <i>aber</i> eine Reise!	Das war eine Reise!
Wo ist <i>bloß</i> die Zeitung?	Wo ist die Zeitung?
Bist du <i>denn</i> fertig?	Bist du fertig?
Wie war <i>doch</i> ihr Name?	Wie war Ihr Name?
Es regnet <i>ja</i> .	Es regnet.
Das ist <i>doch wohl</i> nicht dein Ernst!	Das ist nicht dein Ernst!
Setz dich <i>doch</i> hin!	Setz dich <i>schon</i> hin!
Die Suppe ist <i>ja</i> gewürzt!	Die Suppe ist <i>aber</i> gewürzt!

So schildert Heggelung (2001: 2) diese Aufgabe:

„Es fällt auf, dass viele der obigen Beispielsätze mit Modalpartikeln durch eine stark emotionale Färbung gekennzeichnet sind. Das ist kein Zufall. Es stellt sich aber die Frage, ob diese Emotionalität nicht primär von der Intonation getragen wird. Wie Krivosov selber betont hat, können emotionale Bedeutungen wie „Ungeduld“, „Verwunderung“ etc. auch durch Sätze ohne MPn ausgedrückt werden, wenn der Satz mit entsprechender Intonation gesprochen wird (Krivosov 1978). Auf alle Fälle ist damit zu rechnen, dass die Intonation und die MPn irgendwie zusammenspielen.“

In interkulturellen Interaktionen kann ein pragmatischer Fehler gefährlicher sein als ein grammatischer Fehler, weil er schwieriger als Fehler erkannt werden kann. Ein Fehler der Phonetik oder der Syntax ist ein natürlicher Fehler und wird leicht verziehen. Aber wenn wir die Intention des Sprechers nicht verstehen, ist die Gefahr weit größer.

Modalpartikeln nicht zu verstehen und nicht zu wissen, wie man sie im Diskurs der deutschen Sprache verwendet, führt zu Missverständnissen. Resultat ist eine komische Zielsprache, die von einheimischen Zuhörern nur schwer akzeptiert wird. Die Verwendung von Modalpartikeln ist auch eine Form der sozialen Beziehung zu den Deutschen. So müssen sie in realen Situationen geübt werden. In zahlreichen Studien der Modalpartikeln kommen die Verfasser zu dem Schluss, dass es besser ist, eine kleinere Anzahl von Partikeln zu behandeln, dann jedoch mit allen Varianten.

Diese Arbeit wird auch nach der Relevanztheorie verstärkt, derzufolge die Verwendung von Modal Particle im Diskurs als eine doppelte Verschiebung angesehen wird, damit die Zuhörer sich an Verhandlungen den Wert der Wahrheit der Aussage engagieren (Leiss 2011). Durch die Modalpartikel kann der Sprecher die Welt des gegenseitigen Verständnisses zwischen ihm und dem Hörer auf wirtschaftliche Weise erreichen (Sperber & Wilson 1986: 3-24), aber mit großer Kommunikationsfähigkeit. Die Auswertung des Wahrheitswertes, der sich sowohl im Sprecher als auch im Hörer befindet, ergibt eine modulare Charakteristik der MPs.

Die Aussage von Modalpartikeln ist transitiv, sodass ihr Verständnis die Beurteilung des Wahrheitswertes auf Seiten der Zuhörer beinhaltet (Leiss 2011). Der Sprecher lädt den Hörer dazu ein, seine auf Zustimmung zu erteilen oder zu verweigern. So stellen wir fest, dass der Hörer das gleiche Wissen über die Welt des Sprechers teilen muss und in der Lage sein sollte, die kommunikative Funktion der MP zu verstehen und den Wahrheitsgehalt von Informationen zu beurteilen, damit die Kommunikation mit MP erfolgreich und wirtschaftlich ist,

Die Relevanztheorie umfasst nicht nur die Beziehung zwischen Sprecher und Zuhörer, sondern auch die Situation, in der Sätze mit MPs formuliert werden. Die Auswahl des Kontextes für die Interpretation einer Äußerung ist Teil des Interpretationsprozesses und wird durch das Streben nach Relevanz in der Informationsverarbeitung geführt. Für eine optimale Relevanz ist das Ableiten einer größeren Anzahl von Effekten mit einem minimalen Aufwand an Energie notwendig, sodass der Kontext zunächst so produktiv wie möglich gewählt ist,

Die Modalpartikel sind vor allem rhetorische Mittel der Alltagssprache, um eine effiziente sprachliche Handlung zu erreichen. Mit ihnen betont der Sprecher die in ihnen enthaltene Absicht der Aussage und impliziert indirekt Erklärungen, Rechtfertigungen, Tadel (Stolt 1979: 479). Abgesehen davon offenbaren die Modalpartikel in der deutschen Sprache die emotionale Seite des Sprechers über die Äußerung und können bestimmungsgemäß die Reaktion des Empfängers beeinflussen. (Castilho 1993). Ein Beispiel für diese emotionale Qualität und ihres Einflusses in einem Text, wo Partikel fallen, kann in der Arbeit von Aquino (2011) gefunden werden, die die Modalpartikel *ja* und *doch* in Abschnitten von deutschen Filmen analysiert. Sie folgerte, dass die Übersetzungen der Filme ins brasilianische Portugiesische oft nicht die Absicht des MP darstellen konnten.

Die brasilianischen Lernenden müssen durch einfache Listen von Begriffen oder Synonymen verstehen, wie die MP wirklich genutzt werden und was sie bedeuten. Es ist wichtig zu beachten, dass Modalpartikeln direkt vom Kontext abhängen

und sehr komplex und pragmatisch sind. Durch Untersuchungen des MPs in verschiedenen Kontexten können wir, durch ihre Benutzung –*pattern of use*– und die damit verbundene Bereitstellung von Informationen eine Erklärung für Sprachkenntnisse dokumentieren. (Biber, Conrad & Reppen 1998: 106).

Um sich am verbalen Austausch beteiligen zu können, d.h. zu kommunizieren, benötigt man mehr als nur rein grammatische Kenntnisse. (Gumperz 1982: 1). Um zu kommunizieren müssen die Beteiligten mehr verstehen als nur, was jedes Wort bedeutet. Sie müssen die Absicht des Sprechers verstehen. Hierfür müssen beide der gleichen sozialen und kulturellen Gruppe angehören, um die Signale, die die Tätigkeit des Sprechens produziert, zu verstehen. Diese Signale werden *contextualization cues* genannt (Gumperz 1982): metasprachliche Aspekte, die in der Lage sind, die Bedeutungen im Kontext für die Interpretation der Nachricht wiedergeben zu können.

2. Die Bedeutung der Modalpartikeln: Semantische und pragmatische Ansätze

Seit Mitte 1970 sind die Forschungsaktivitäten zu den MPn immer mehr gewachsen. Die Anzahl von Artikeln, Zeitschriften und Monographien, die produziert wurden, wird immer größer und umfassender (Heggelund 2001).

Diese neuen Werke behandeln die allgemeinen Fragen im Zusammenhang mit Modalpartikeln sowie mit theoretischen und empirischen Untersuchungen, als auch kontrastive Untersuchungen von Deutsch und anderen Sprachen. Diese neue Richtung ist sicherlich mit der sogenannten „kommunikativ-pragmatischen Wende in der Erforschung der Sprache“ (kommunikativ pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft) verbunden (Helbig 1988). Derzeitige Untersuchungen über MP, obwohl zurückhaltend, treten mit großer Kraft auf, und versuchen, die Bedeutung der pragmatischen Funktion und sozialen Beziehungen des MPs in der deutschen Alltagssprache zu entdecken und zu erklären.

In dem Buch „Kleine Deutsche Partikellehre“ (Weydt, Harden, Hentschel & Rösler 1972) wurden 82 Deutsche gebeten, Dialoge mit und ohne Modalpartikeln zu bewerten. Das Ergebnis dieser Forschung war, dass die Sätze mit Partikeln als natürlicher, freundlicher, realer, flüssiger, ehrlich und nicht künstlich betrachtet wurden. In Bezug auf die Sätze ohne Modalpartikeln waren die Überlegungen der Befragten, dass die Sätze im Kontakt mit dem Zielperson an Bedeutung schwach, steif und hart waren. Die Modalpartikeln bewirken also eine Bereicherung der zwischenmenschlichen Beziehungen der Referenten .

3. Schluss

Das Hauptziel dieses Artikels ist, die Verwendung, das Vorkommen und die Bedeutung der deutschen Modalpartikel vor dem Hintergrund des Portugiesischen zu verstehen und zu diskutieren. So sollen die Modalpartikel, die in deutschen Gesprächssituationen am häufigsten verwendet werden, in Kontexten der einheimischen Sprache und deren Alltagssprache durch reale Probleme dynamisch situiert und analysiert werden – wie Beziehungen, Politik, Sport, Studium, Karriere, Gewalt, Spaß, Alltag und so weiter.

Durch eine Analyse des Sprachgebrauchs in realen und natürlichen Ressourcen versucht man festzustellen, in welchen Kontexten die Modalpartikeln verwendet werden, mit welcher kommunikativen Absicht, ihre Bedeutungen in Portugiesisch und auch, welche MPn am häufigsten von den Deutschen im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet werden. Auf diese Weise kann man dem Lernenden helfen zu verstehen, dass die Modalpartikel Leben und Aufregung in das alltägliche Deutsch bringen.

Deutsche und brasilianische Lehrer und Übersetzer können die Ergebnisse der Untersuchung des Vorkommens und der Verwendung von Modalpartikeln nutzen. Es ist möglich, durch die tatsächliche Sprache der Deutschen zu verstehen, wie die Partikel gelehrt und gelernt werden können, das heißt, welche MPn mehr Erfolg bei der Entstehung von spezifischen Kommunikationsprozessen haben. Und dies kann nur in der sozialen Interaktion mit Muttersprachlern abgeleitet werden.

Literaturverzeichnis:

- AQUINO, M. (2011). *A função dinâmica das partículas modais alemãs doch e ja no ensino de línguas*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- BIBER, D., CONRAD, S., REPPEN, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSSE, Dietrich (1992). Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Muttersprache* 102: 37-59.
- CASTILHO, A. T. de. (1993). *A predicação adverbial no português falado*. Tese de Livre-Docência. São Paulo: FFLCH/USP.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEGGLUND, K. T. (2001). Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechaktheorie und der DaF-Perspektive. In *Linguistik online*. 9/2. [Online unter http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html].
- Helbig, G. (1988). *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie
- KRIVONOSOV, A. (1983). Zur Rolle der Partikeln bei der Einsparung des *Sprachmaterials*. In: Weydt, H. (Hrsg.). *Partikeln und Interaktion*. Tübingen. S. 40-45.
- KRIVONOSOV, A. (1978). Zum Problem der modalen Partikeln in der modernen Sprachwissenschaft. In *Sprachwissenschaft* 3. S. 97-117.
- LEISS, E. (i.Dr.). *Epistemicity, Evidentiality, and Theory of Mind (ToM)*.
- SPERBER, D., WILSON, D. (1986): **Relevance: Communication and Cognition**. Oxford: Blackwell's.
- STOLT, B. (1979). Ein Diskussionsbeitrag zu *mal, eben, auch, doch aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Schwedisch)*. In: WEYDT, HARALD. (Hg.). *Die Partikeln der deutsche Sprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- WEYDT, H., Th. HARDEN, E. HENTSCHEL & D. RÖSLER (1983). *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart: Klett.

Informationen zur Autorin:



Marceli Aquino kommt aus Brasilien (São José dos Campos – São Paulo). Sie hat ihr Studium in Letras an der Unesp (Assis – São Paulo) 2009 beendet und einen Master in Angewandte Linguistik an der UFMG (Belo Horizonte- Minas Gerais). Zur Zeit macht sie die Promotion in Angewandter Linguistik an der UFMG. Sie interessiert sich sehr für Linguistik und Modalpartikel und möchte bald in Deutschland weiter studieren.

Der Produktivitätsbegriff als Komplexitätsvermessung

Adriana R. Galván Torres

Einführung

Die Idee, dass Deutsch eine (besonders) komplizierte Sprache sei, ist unter Muttersprachlern und Deutschlernern weit verbreitet. Vorliegender Beitrag misst die angebliche hohe Komplexität des Deutschen im Bereich der Verbflexion anhand des Begriffs der Produktivität. Unter Berücksichtigung der produktivitätsbasierten Unterscheidung zwischen statischer und dynamischer Morphologie wird versucht zu zeigen, dass die deutsche Verbmorphologie durchaus nicht so komplex ist, wie die eingangs erwähnte Idee behauptet.

Statische und dynamische Morphologie

Bezüglich der produktiven und unproduktiven Bestandteile eines sprachlichen Systems lassen sich zwei komplementäre Komponenten unterscheiden: eine statische und eine dynamische (cf. Kilani-Schoch und Dressler 2002, 2005:153-210). Diese Unterscheidung ist intrasystemisch zu bestimmen, weil jede Sprache ihrer eigenen Dynamik folgt. Morphologisch dynamisch sind alle produktiven Kategorien und Operationen innerhalb einer Sprache, während Produktivitätslosigkeit die statische Morphologie kennzeichnet.

Die Zweiteilung in statische und dynamische Morphologie ist von entscheidender Bedeutung für die Sprachverarbeitung: Die dynamische Morphologie funktioniert anhand eines Regelmechanismus, demgemäß Neologismen und neue flektierende Formen abgeleitet und produziert werden. Innerhalb der statischen Morphologie werden Regeln nicht angewandt, oder fehlen gänzlich, wie im Falle von Suppletion. „[P]roductive patterns are assigned the status of symbolic rule mechanism, unproductive patterns the status of lexical storage with possible secondary generalizations.“ (Dressler, 1997a:12).

Zu betonen ist, dass produktive Regeln während der Sprachverarbeitung eingeschaltet werden, so dass zwar die produktiven Regeln im mentalen Lexikon gespeichert sind, nicht aber die Wörter oder Wortformen, die daraus resultieren. Wörter oder Wortformen, die aus produktiven Operationen stammen, können auch im Lexikon gespeichert sein, doch geschieht dies nur bei hoher Tokenfrequenz. Zur statischen Morphologie zählen jene Operationen, von denen angenommen wird, dass sie aufgrund ihrer Typen- und/oder Tokenfrequenz lexikalisch gespeichert sind.

[I]diosyncratic (and thus unproductive) patterns must be lexically stored, and even inflectional forms which can be accounted for by unproductive rules must be lexically stored, if we want to avoid overgeneration and storage of non-existing forms. On the other hand, merely potential (i.e. legal non-existing = non-actual) forms cannot be lexically stored: they must be produced either via rule/pattern productivity or via analogy [...]. (Dressler, 1997a:12f)

Was ist morphologische Produktivität?

Unter Produktivität als morphologischem Phänomen verstehen wir die für Sprachbenutzer bestehende Möglichkeit, mittels eines morphologischen Prozesses, dem eine Formbedeutungskorrespondenz in einigen ihnen bekannten Wörtern zu Grunde liegt, eine prinzipiell unzählbare Menge von neuen Formationen unbewusst zu bilden. (Eigene Übersetzung von Bauer 2005:317)

Morphologische Produktivität ist, wie aus obigem Zitat hervorgeht, eine Eigenschaft der Sprache, die es ihren Sprechern erlaubt, das bestehende Wort- und Wortformenrepertoire nach Bedarf bezüglich

Typen- und/oder Tokenfrequenz zu erweitern. Diese Eigenschaft geht auf die Produktivitätskonzeption von Dressler (1997a, 2000, 2003) zurück.

Die Produktivitätsskala nach Dressler

Dresslers Produktivitätskonzept umfasst eine von „hoch produktiv“ über „schwach produktiv“ bis hin zu „unproduktiv“ reichende Skala, deren Produktivitätsstufen je nach Schwierigkeitsgrad des morphologischen Prozesses bezüglich seiner Struktureigenschaften gemessen werden: Die Durchsetzung einer komplexeren morphologischen Operation verlangt nach einer produktiveren Regel (cf. Dressler 2003 § 3). Unter Schwierigkeitsgrad oder Komplexität der morphologischen Operation meint selbiger Autor jene strukturellen Hindernisse, die der Prozess zu überwinden hat, um erfolgen zu können. Nachfolgend finden sich die höchsten Produktivitätsgrade anhand des morphologischen Submoduls der Flexion exemplifiziert.

Die höchste Produktivitätsstufe schließt jene Operationen ein, die Fremdwörter mit unpassenden strukturellen Eigenschaften integrieren, d.i. Wurzels (1984) sekundäre Produktivität. Hindernisse sind einerseits die Fremdheit des zu integrierenden Lexems, das nicht zum Lexikon der Sprache gehört und andererseits die Aneignung und/oder Assimilierung nicht-systemangemessener Eigenschaften des Lexems, seien sie phonologischer, morphologischer oder syntaktischer Natur. Ebenfalls auf einer sehr hohen Produktivitätsstufe erfolgt die Fremdwörterintegration, d.i. Wurzels (1984) primäre Produktivität: das Lexem hat außer der Fremdheit keine relevanten unpassenden Eigenschaften bezüglich des Nehmersystems. Da Konventionalität in der Sprache eine sehr große Rolle spielt, stellt sich die morphologische Integration fremder Elemente als eine große Hürde dar.

Auf schwachen Produktivitätsstufen sind folgende Flexionsregeln zu verorten: Die Integration von indigenen Neologismen, wie bspw. Konversion, Flexionsklassenwechsel und Affigierung und die Integration extragrammatikalischer morphologischer Operationen (cf. Doleschal/Thornton 2000), sowie Abkürzungen.

Flexionsklassenwechsel markiert die schwächste Produktivitätsstufe, da hierbei kein neu flektiertes Wort entsteht, sondern seine morphologische Gestalt nur umstrukturiert wird, indem aus zwei Flexionsklassen jene mit der höheren Produktivität übernommen wird. Produktivität ist also eine Eigenschaft, die in unterschiedlichem Grad und nur in bestimmten grammatischen Operationen zu finden ist. Entsprechend gibt es auch unproduktive morphologische Prozesse, sodass der vom Produktivitätsgehalt abhängige essentielle Unterschied verschiedener morphologischer Operationen sich u.a. in der Sprachperzeption und -produktion widerspiegelt. Für das Sprachverständnis und für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist es wichtig, diesem Unterschied Rechnung zu tragen.

Produktive vs. unproduktive Morphologie

Der wesentliche Unterschied zwischen produktiver und unproduktiver Morphologie ist universeller Natur, da nach Dressler die Potenzialität des sprachlichen Systems gerade im produktiven Bestand der Sprache verkörpert wird (cf. Kilani-Schoch/Dressler 2005:128-139). Diese Produktivitätskonzeption umfasst auch potenzielle Wörter, welche ipso facto (noch) nicht im Sprachlexikon enthalten sind. Als Beispiel kann das spanische Wort *alegrar* ‚erheitern‘ dienen, das im Deutschen nur als *alegrieren* gebildet werden könnte. Da *alegrieren* im Deutschen nicht existiert, ist das Wort grammatikalisch richtig, aber normativ falsch; *alegrieren* ist also ein potenzielles Wort. *Alegrieren* als potenzielles Wort wird nach dem Model von *tolerar/tolerieren* gebildet (wie auch *organisieren*, *markieren*, *generieren*, *akzeptieren* etc.). Die Dresslersche Potenzialität des Systems ähnelt also dem produktiven Sprachbestand der Chomskyschen Kompetenz und der Saussureschen *langue*.

Distribution dynamischer und statischer Morphologie im Deutschen

Anhand der deutschen Verbflexion kann in Anlehnung an Dressler (2005) die Differenz zwischen statischer und dynamischer Morphologie gezeigt werden. Formal betrachtet besteht das deutsche Verbsystem aus zwei Kategorieentypen, welche synthetisch bzw.

periphrastisch gebildet werden. Streng genommen gehört nur der synthetische Typus zur Morphologie, da nur die aus ihm resultierenden Formen die Wortstruktur modifizieren. Die analytischen Formen bedienen sich ausschließlich der Resultate der synthetischen Formen, weshalb wir uns in diesem Beitrag auf die synthetischen Formen beschränken werden.

Produktive morphologische Kategorien des Standarddeutschen sind die finiten Formen Person (1., 2. und 3.), Numerus (Singular, Plural), Tempus (Präsens, Präteritum) und Modus (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv) sowie die nicht finiten Formen von Infinitiv und Partizip.

Für die Darstellung des Flexionssystems werden hier besonders die Makrokategorie (MaK) und Mikroklassen (MiK) berücksichtigt.

An inflectional microclass is the smallest subset of an inflectional class above the paradigm, definable as the set of paradigms which share exactly the same morphological generalisations, but may differ via the application of morphological processes. (Aguirre/Dressler 2006:75)

An inflectional macroclass is the highest, most general type of class, which comprises several (sub)classes or, at least, microclasses. (Aguirre/Dressler 2006:76)

Der Baum der Verbflexion des Deutschen sieht folgendermaßen aus:

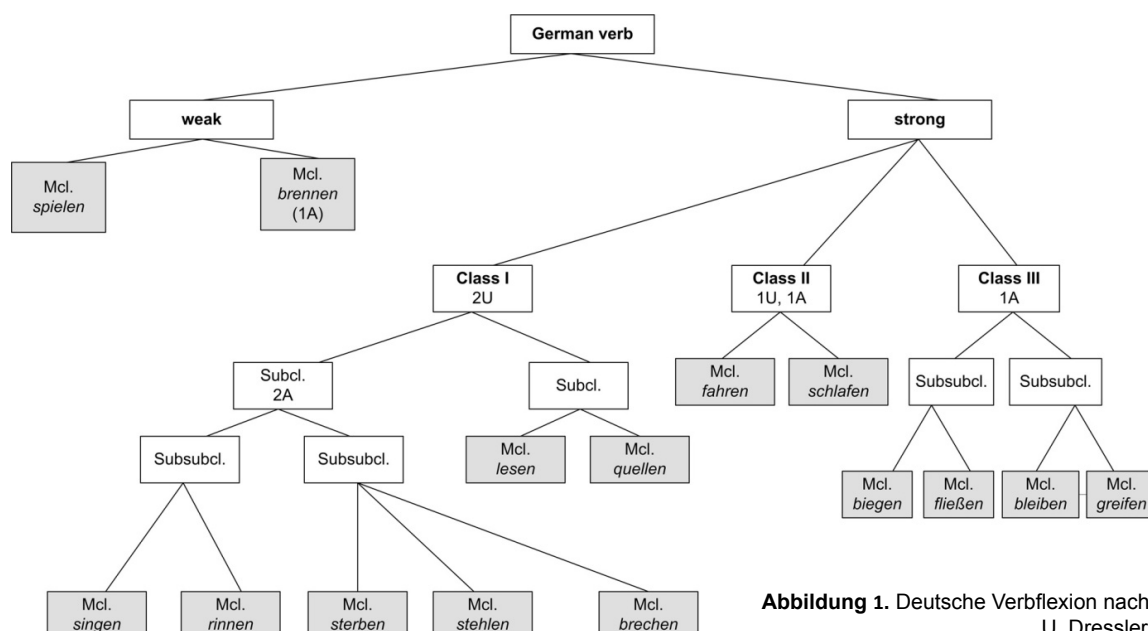


Abbildung 1. Deutsche Verbflexion nach Wolfgang U. Dressler (2005:35)

Die hierarchische Struktur der deutschen Verbflexion enthält zwei MaK: jene der schwachen und jene der starken Verben. Innerhalb der schwachen Verben lassen sich zwei MiK unterscheiden, deren erste durch das Verb spielen und deren zweite durch das Verb brennen illustriert sei: spiel-en, spiel-te, ge-spiel-t und brenn-en, brann-te, ge-brann-t .

Die MaK der starken Verben besteht aus drei Klassen, deren erste und zugleich stärker verzweigte Klasse (Klasse I) sieben MiK enthält, welche aus zwei Subklassen abgeleitet werden. Das allgemeine Kennzeichen der Klasse I ist, dass sie mit zwei Umlaut- und zwei Ablautmodifizierungen einhergeht, vgl. Abbildung (1).

Erste Subsubklasse der ersten Subklasse der Klasse I: sing-en, sang (säng-e), ge-sung-en und rinn-en, rann (ränn-/rönn-e), ge-ronn-en.

Zweite Subsubklasse der ersten Subklasse der Klasse I: sterb-en (stirb-t), starb (stürb-e), ge-storb-en; stehl-en (stiehl-t), stahl (stähl-e), ge-stohl-en und brech-en (brich-t), brach (bräch-e), ge-broch-en.

Zweite Subklasse der Klasse I: les-en (lies-t), las (läs-e), ge-les-en und quell-en (quill-t), quoll (quöll-e), ge-quoll-en.

Die MaK der starken Verben besteht aus zwei MiK, deren Charakteristika eine Um- und eine Ablautmodifizierung sind: blasen (bläs-t), blies, geblasen und fahren (fähr-t), führ, gefahren.

Die dritte Klasse der MaK der starken Verben hat zwei Subklassen, aus denen sich vier MiK gabeln. Das Charakteristikum dieser Klasse ist eine Ablautmodifizierung.

Aus der ersten Subklasse der Klasse III zweigen zwei MiK ab: biegen, bog, gebogen und fließen, floss, geflossen.

Die zweite Subklasse der Klasse III öffnet sich in zwei MiK: bleiben, blieb, geblieben und greifen, griff, gegriffen.

Nach dieser Betrachtung der gesamten deutschen Verbflexion ist festzustellen, dass dieses System eine einzige produktive MiK besitzt, die sich innerhalb der MaK der schwachen Verben befindet. Es handelt sich um die MiK des Typs spielen. Im Folgenden werden wir dies mit Beispielen anhand Dresslers Produktivitätsskala illustrieren.

Im Deutschen werden Fremdwörter mit unpassenden systemischen Eigenschaften schwach konjugiert. Ein Beispiel bieten Entlehnungen aus romanischen Sprachen oder dem Latein, da solche Verben einen Themavokal enthalten, der im Deutschen nicht besteht. Die Integration dieser Verben erfolgt, nachdem der (neo)lateinische Themavokal in ein stamm-amplifizierendes Suffix umstrukturiert wurde: -ier-, Beispiel: Lat. *salv-a-re* Dt. *salv-ier-en* (Dressler, 2005:33).

Da die system-unangemessene Fremdwörterintegration die höchste Produktivitätsstufe darstellt, ist die morphologische Integration nach anderen Typen niedrigerer Stufen der Produktivitätsskala für diese MiK unproblematisch. Daraus folgt, dass die Fremdwörterintegration jener Lexeme mit passenden systemischen Eigenschaften eben nach dem Modell der schwachen Konjugation erfolgt. Zahlreiche Beispiele sind bei Entlehnungen aus dem Englischen zu finden, dessen Verben, wie das Deutsche, keinen Themavokal besitzen. Beispiel: *gesaved* /*geseift* aus dem Englischen *to save*. Die Integration des Fremdwortes *gesaved* (ausgesprochen als /*geseift*/) stellt die höchste produktive morphologische Regel *ge-VERB-t* dar.

Interne Neologismen folgen demselben Schema, wie es beispielsweise mit Abkürzungen geschieht: *hat gesms-t*. Beispiele bezüglich Klassenwechsel können

uns die dialektalen österreichischen Varianten geben: *gewest* statt *gewesen* und *gedenkt* statt *gedacht*.

Die Produktivität der schwachen Konjugation macht sich auch bei Versprechern bemerkbar (cf. Dressler 2005:34): *gelügt*, *betrügt*, *ferngeseht* statt *gelogen*, *betrogen*, *ferngesehen*.

Man könnte diese Liste ohne große Schwierigkeiten erweitern, doch halten wir dies nicht für notwendig, da die hier gegebenen Beispiele eine hinreichende Bestätigung der höchsten Produktivitätsstufe der schwachen Konjugation des Typs spielen bieten sollten.

Typenfrequenz

Die Typenfrequenz der MiK des Verbs spielen wird in Abbildung (1) nicht angezeigt, denn auf Grund ihrer hohen Produktivität erlaubt sie eine prinzipiell infinite Zahl von Formationen (cf. Schultinks (1961) Produktivitätskonzeption. Da nur jene produktiven Verben mit hoher Tokenfrequenz im Lexikon gespeichert sind, ist anzunehmen, dass eine beträchtliche Anzahl der Mitglieder dieser MiK zur dynamischen Morphologie gehört.

Die übrigen MiK der deutschen Verbflexion sind unproduktiv und gehören daher der statischen Morphologie an; entsprechende Verben sind also im Lexikon gespeichert. Binnen der MaK der schwachen Verben befindet sich die unproduktive MiK des Flexionstyps brennen mit sechs Verben. Die zweite und völlig unproduktive MaK der starken Verben hat insgesamt 141 Verben, wobei Klasse III mit 66 Verben die stärkste ist: *biegen* (18), *fließen* (13), *bleiben* (16), *greifen* (19). Dem gegenüber ist Klasse II am paradigmengrößten und kleinsten, da sie nur zwei MiK mit 17 Verben hat: *fahren* (8), *schlafen* (9). Stärker verzweigt ist die Klasse I, welche mit 58 Verben bezüglich der Typenfrequenz nicht viel schwächer als Klasse III ist: *singen* (18), *rinnen* (6), *sterben* (7), *stehlen* (4), *brechen* (6), *lesen* (8), *quellen* (8). Es gibt also insgesamt 147 Verben, die unproduktiv und deswegen morphologisch statisch sind, vgl. Abbildung (1). Somit enthält die deutsche unproduktive Morphologie eine MaK mit 13 MiK zusammen mit einer Extramikroklasse.

Das deutsche Verbalsystem: Für Sprachlernende herausfordernd oder unkompliziert?

Berücksichtigt man, dass jede Sprache ein komplexes System darstellt und daher in Teilsysteme – sogenannte Module – gegliedert wird (Fodor 101996, Karpf 1990, Dressler 1997b) scheint es anmaßend, den Schwierigkeitsgrad einer Sprache anhand eines einzigen Wertes feststellen zu wollen. Daher ist die unter Deutschsprachigen und Deutschlernenden populäre Äußerung, Deutsch sei eine (besonders) schwierige Sprache, wissenschaftlich nicht zu halten. Das Deutsche besteht, wie jede andere Sprache, aus einem in Module und Sub(sub)module untergliederten System. Die Module und Sub(sub)module besitzen eine gewisse Unabhängigkeit vom restlichen System. Dementsprechend ist der Schwierigkeitsgrad in jedem Modul verschieden und muss daher für jedes Modul, oder noch besser Sub(sub)modul, spezifiziert werden. Dies wurde hier im Bereich der deutschen Verbalmorphologie und mit besonderer Berücksichtigung der Produktivität versucht.

Abschließend ist festzustellen, dass die Unterscheidung zwischen statischer und dynamischer Morphologie tiefgreifende Konsequenzen für DaF hat: Es gibt Bereiche in der deutschen Grammatik, die aufgrund der Distribution dynamischer und statischer Morphologie eine besondere Herausforderung für die Lernenden darstellen (etwa Genuszuweisung und Pluralbildung). Demgegenüber ist die Verbalmorphologie von einem relativ niedrigeren Komplexitätsgrad gekennzeichnet, da sowohl dynamische als auch statische Morphologie schwach vertreten sind. Von besonderer Wichtigkeit ist es schließlich auch, die deutsche Morphologie zu untersuchen und ihre dynamischen Aspekte von den statischen zu unterscheiden, so dass die Deutschlehrenden und -lernenden besser erkennen, wo die Anhaltspunkte (= Dynamik) und wo die Komplexität (= Statik) liegen bzw. wie sie zu behandeln sind. Auf diese Weise ließe sich auch die unbegründete Annahme, dass Deutsch besonders schwer zu erlernen sei, beseitigen. Nicht alles im Deutschen ist schwer, wie auch nicht alles einfach ist. Ein differenzierteres Bild kann den Lernprozess deutlich effektiver gestalten.

Literaturverzeichnis

- Aguirre, Carmen/Dressler, Wolfgang U. (2006): On Spanish verb inflection. In: *Folia Linguistica* 40 (1-2), 75-96.
- Bauer, Laurie. (2005): Productivity: theories. In: Štekauer, Pavo/Lieber, Rochelle (Hrsg.): *Handbook of word-formation*. Dordrecht: Springer, 315-334.
- Doleschal, Ursula/Thornton, Anna M. (2000): *Extragrammatical and marginal morphology*. München: Lincom Europa. (LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 12)
- Dressler, Wolfgang U. (1997a): On productivity and potentiality in inflectional morphology. In: *Cross-Language Aphasia Study Network (CLASNET) Working papers* 7, 3-22.
- Dressler, Wolfgang U. (1997b): Universals, typology, and modularity in Natural Morphology. In: Hickey, Raymond/Puppel, Stanislaw (Hrsg.): *Language History and Linguistic Modelling: A Festschrift for Facek Fisiak on his 60th Birthday*. Berlin/New York: de Gruyter, 1399-1421. (Trends in Linguistics: Studies and Monographs 101)
- Dressler, Wolfgang U. (2000): Extragrammatical vs. marginal morphology. In: Doleschal, Ursula/Thornton, Anna M. *Extragrammatical and marginal morphology*. München: Lincom Europa, 1-9. (LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 12)
- Dressler, Wolfgang U. (2003): Degrees of grammatical productivity in inflectional morphology. In: *Rivista di Linguistica*, 15.1, 31-62.
- Dressler, Wolfgang U. (2005): A sketch of dynamic morphology of German verb inflection. In: Jacobsen, Henrik Galberg et al. (Hrsg.): *Take Danish – For Instance: Linguistic studies in honour of Hans Basboll*. Odense: University Press of Southern Denmark, 29-39.
- Fodor, Jerry A. (101996): *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA/London: Cambridge University Press. (A Bradford Book)
- Karpf, Annemarie (1990): Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n). Tübingen: Narr. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 352)
- Kilani-Schoch, Marianne/Dressler, Wolfgang U. (2005): *Morphologie Naturelle et Flexion du Verbe Français*. Tübingen: Narr. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 488)
- Rainer, Franz (2005): Constraints on productivity. In: Štekauer, Pavo/Lieber, Rochelle (Hrsg.): *Handbook of word-formation*. Dordrecht: Springer, 335-352.
- Schultink, Henk (1961): Produktiviteit als morfologisch fenomeen. In: *Forum der Letteren* 2, 110-25.
- Wurzel, Wolfgang U. (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit*. Berlin: Akademie Verlag.

Informationen zur Autorin:



Adriana Galván hat das Studium Englisch als Fremdsprache an der Universität Guadalajara (Mexiko) und anschließend ein Doktoratsstudium an der Universität Wien im Bereich der Allgemeinen Linguistik abgeschlossen. Seit 2008 unterrichtet sie am Institut für Moderne Sprachen in den Programmen ‚Englisch als Fremdsprache‘ und im binationalen Master ‚Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas‘ an der Universität Guadalajara.

DaF kompakt – von A1 bis B1 in einem Band!

Passend dazu:



- Anfängerlehrwerk für Erwachsene
- besonders geeignet für Lernende, die Deutsch für das Studium oder den Beruf benötigen
- führt in ca. 450 Unterrichtseinheiten zu B1
- enthält ein intensives Phonetikprogramm
- weitere Informationen unter www.klett.de/dafkompakt

DaF kompakt A1–B1
Kursbuch mit 3 Audio-CDs
978-3-12-676180-2

DaF kompakt A1–B1
Übungsbuch mit 2 Audio-CDs
978-3-12-676181-9

- ist ein auf das **DaF kompakt A1** Kursbuch und Übungsbuch zugeschnittenes Zusatzmaterial
- beinhaltet Übungen zur Wiederholung, Vertiefung oder Erweiterung mit entsprechender Kennzeichnung
- kann zur Binnendifferenzierung im Unterricht oder zum Selbstlernen verwendet werden
- bietet ein Rechtschreibtraining und produktive Schreibaufgaben

DaF kompakt A1
Intensivtrainer
Wortschatz und Grammatik
978-3-12-676183-3

Diese Titel erhalten Sie im Buchhandel oder im Internet unter www.klett.de/dafkompakt

Sprachen fürs Leben!



Ein besonderes Lehrwerk?

Eine Rezension zu *DaF kompakt A1-B1*¹

Sabrina Sadowski

Anfang des Jahres 2011 erweitert der Klett-Verlag mit *DaF kompakt* sein Sortiment und damit den Lehrwerksmarkt im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Insgesamt 550 Seiten, aufgeteilt in Kurs und Übungsbuchⁱ, führen von A1 bis zum Niveau B1ⁱⁱ. In relativ kurzen Abständen bringen die Verlage mittlerweile neue Lehrwerke für den DaZ- und DaF-Unterricht auf den Markt. Worin unterscheidet sich diese völlige Neukonzipierung *DaF kompakt* von anderen Lehrwerken? Werden trotz der Kompaktheit auch neue didaktische Modelle umgesetzt? Ein spezielles Augenmerk soll in diesem Zusammenhang auf die Konzipierung von Schreibaufgaben geworfen werden. Schließlich soll kurz dargestellt werden, ob *DaF kompakt* auch für den Einsatz im mexikanischen Kontext geeignet ist.

Wie setzt sich DaF-kompakt zusammen?

DaF kompakt verfolgt ein „3 in 1“-Konzept: drei Niveaustufen – ein Lehrwerk. Zu selbigem gibt es ein Lehrerhandbuch sowie einen Intensivtrainer für das Niveau A1. Ein kostenloser Moodle-Onlinekurs (nur mit Anmeldung nutzbar) als Lehrwerkbegleitung für die ersten acht Lektionen steht im Internet zur Verfügungⁱⁱⁱ.

Bestandteil des Kurs- und Übungsbuches sind insgesamt fünf Audio-CDs, von denen zwei zum Übungsbuch gehören und drei das Kursbuch mit Hör- und Phonetikübungen bereichern. Das Übungsbuch ist notwendiger Bestandteil für den Unterricht, da die

in jeder Lektion neu eingeführte Grammatik sowie der Wortschatz dort vertiefend trainiert werden. Im Kursbuch wird an den entsprechenden Stellen auf das Übungsbuch verwiesen, sodass Lerner und Lehrer die dazugehörigen Aufgaben schnell und unkompliziert finden können.

Kompakt und trotzdem übersichtlich?

Der **Aufbau** des Buches scheint auf den ersten Blick gut strukturiert. Viel Schrift und wenige beziehungsweise kleine Bilder oder Fotos beweisen, dass an keiner Stelle unnötiger Platz verschwendet wurde. Durch die Verwendung kräftiger Farbtöne wirken die Seiten trotzdem nicht überladen und gut strukturiert. Eine Navigationsleiste am oberen Rand des Buches leitet durch alle Kapitel im Kursbuch und informiert über die Teillernziele der jeweiligen Doppelseite. Jede Lektion, die in der Regel vier Doppelseiten umfasst, ist eingebettet in eine in sich abgeschlossene, kleine Geschichte. Die Lektion *Unternehmen Familie* erzählt zum Beispiel die Geschichte eines Au-pairs. In der Einheit *Bankgeschichten und andere* wird der aktuelle Lernstoff in die Geschichte des Deutsch-Brasilianers Rui Andrade integriert, dem kurz nach der Eröffnung eines Bankkontos das Portemonnaie gestohlen wird. Nach der inhaltlichen Einführung wird jeweils einmal *Alles auf einen Blick* dargestellt. Eine Doppelseite fasst in diesem Teil den Lektionswortschatz, die Redewendungen sowie die neu erlernten Grammatikphänomene knapp,

¹ Der folgende Text ist bereits erschienen in: Info-AMPAL 24/2012, 30-33.

ⁱ Das Lehrwerk ist auch als dreiteiliger Band mit integriertem Übungsbuch erhältlich.

ⁱⁱ Das Lehrwerk orientiert sich damit an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR).

ⁱⁱⁱ Für mehr Informationen zum Moodle-Onlinekurs:

http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Moodle-Online

aber übersichtlich zusammen und rundet die Einheit ab. Im Übungsbuch findet man zu jedem Kapitel zusätzlich zu den vertiefenden Übungen einen separaten Phonetikteil. Generell kann festgehalten werden, dass die Lehrwerkautoren dem Anspruch, durch einen klaren Aufbau effektives Lehren und Lernen zu ermöglichen, durchaus gerecht werden^{iv}.

Was bietet *DaF kompakt* inhaltlich?

Der Text auf dem Einband verspricht, wie bereits andere Lehrwerke zuvor, reale Alltagssituationen und -konversationen sowie besondere Eignung für Lernende, die Deutsch für das Studium oder den Beruf benötigen. Schafft ein Lehrwerk es, zwei unterschiedlichen Domänen, Studium und Beruf, in einem Werk gleichermaßen gerecht zu werden und ist *DaF kompakt* dieser Spagat gelungen?

Im Inhaltsverzeichnis werden neben den **Themen** auch die entsprechenden Handlungsfelder, wichtige Sprachhandlungen sowie Grammatik aufgelistet. Nach einem ersten Überfliegen des Buches kommt schnell das Gefühl auf, dass an diesem Lehrwerk irgendetwas anders ist: es macht einen besonders jungen, frischen Eindruck, der Lust auf Lernen ausstrahlt. Vielleicht ist dies den beinahe glänzenden Farben geschuldet? Oder sind es eventuell die Themen, die eben diese jungen, frischen Charakteristika ausmachen? Bei genauerer Betrachtung wird tatsächlich deutlich, dass überwiegend Lebensbereiche junger Erwachsener thematisiert werden, die sich entweder noch im Ausbildungs- oder Studienkontext befinden beziehungsweise gerade dabei sind, ihren Platz in der (Berufs-)Welt zu finden. Oftmals verlassen sie in den Lektionsgeschichten ihr Heimatland, weil sie in den deutschsprachigen Ländern ein Praktikum absolvieren, eine Au-pair-Stelle antreten oder studieren möchten. In weiteren Lektionen geht es um Trainee-Stellen, Auswandern oder Freiwilligendienst – unter ständigem Einbezug junger Erwachsener. Die Lektionsgeschichten sind häufig an Städte in den D-A-CH-Ländern gekoppelt, beispielsweise *Neu in Köln*, *Griexji aus der Schweiz* oder *Eine Reise nach*

Wien. Die konkreten Handlungsfelder orientieren sich besonders nah am Leben junger Akademiker. So sind *Studium im Ausland*, *WG-Regeln*, *eine Party vorbereiten und feiern*, *Ausbildungsmöglichkeiten*, *Hochschultypen* und *Studienfächer* nur einige der Themen, die den deutlichen Schwerpunkt auf eben dieses Lebensumfeld legen.

Selbst bei allgegenwärtigen Themen wie *Reisen* oder *Kleidung* wird die junge Welt nicht vergessen und Wortschatz sowie Grammatik in eher unüblichen Kontexten behandelt. So wird unter dem Dachthema *Eine Reise nach Wien* auch das Couchsurfen als eine Übernachtungsoption thematisiert (vgl. *DaF kompakt*: 124) und *Kleidung* wird dem Situationskontext *Waschsalon* untergeordnet, da Max Schneider gerade erst von Siegen nach Bonn umgezogen ist und aufgrund seiner bescheidenen Bleibe keine Waschmaschine besitzt (vgl. *DaF kompakt*: 52).

Kompakt – und trotzdem neue Ansätze verwirklicht?

DaF kompakt integriert die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in einem ausgewogenen Verhältnis im Kurs- und Übungsbuch. Auf der Homepage des Klett-Verlags werden zudem einige Prämissen aufgeführt, die das Lehrwerk in seiner Umsetzung besonders stark berücksichtigt. Unter anderen wird von Beginn an besonderer Wert auf die schriftliche Texterstellung gelegt^v. Die frühe Integration von freiem Schreiben wird auch in der aktuellen schreibdidaktischen Diskussion stark befürwortet^{vi}, in der Praxis, sprich in den Lehrwerken, jedoch oft noch nicht hinreichend umgesetzt. In diesem Zusammenhang soll vor allem prozessorientiert gearbeitet werden^{vii}, das heißt vereinfacht formuliert, dass man die drei Hauptschritte *Planung*, *Formulierung* und *Überarbeitung* in der Konzeption der Aufgaben wiederfindet und umsetzt^{viii}.

In nahezu jeder Lektion lässt sich eine Aufgabe mit dem Ziel finden, einen Text zu verfassen. Bereits in Lektion zwei werden die Lernenden aufgefordert, eigenständig eine E-Mail aus dem Urlaub zu

^{iv} <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=DaF+kompakt&modul=konzeption>

^v <http://www.klett.de/lehrwerk/daf-kompakt/konzeption>

^{vi} vgl. z. B. Kast (1999)

^{vii} vgl. z. B. Kast (1999)

^{viii} Für einen aktuellen Überblick zum Thema Schreibfertigkeit vgl. z. B. Mohr (2010)

schreiben. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass die Lerner lediglich ihren Namen und den Urlaubsort eintragen müssen, da der Rest bereits vorgegeben wird – folglich kann bei dieser kommunikativen Schreibaufgabe nicht von einem prozessorientierten Ansatz gesprochen werden. Mit dem Fortschreiten der Kapitel ändert sich sehr schnell auch die Konzeption der Aufgaben. Meistens wird zumindest auf Modelltexte oder auf vorher eingeführte Redemittel verwiesen, welche die Texterstellung unterstützen. Die thematisierten Textsorten erstrecken sich von *Einladung* über *Bericht*, *Brief*, *Bewerbung* bis hin zu *Beschreibung*. Positiv hervorzuheben ist der Umstand, dass auch neuere didaktische Tendenzen berücksichtigt werden, die noch über das reine prozessorientierte Schreiben hinausreichen. So erhalten die Lerner in einer Lektion den Arbeitsauftrag, in Gruppenarbeit einen Text über ihre Traumberufe zu verfassen. Im Anschluss daran sollen sie ihre Resultate in Form einer PowerPoint-Präsentation vorstellen. Hier ist das Prozessmodell deutlich zu erkennen, denn es wird mit Redemitteln und der Arbeit mit einem Modelltext auf die Aufgabe hingeführt. Das Schreiben fungiert als Zieltätigkeit und die Präsentation dient als zusätzlicher Motivationsfaktor sowie zur Evaluation. Das Schreiben in Gruppen bleibt in *DaF kompakt* kein Einzelfall. In einer anderen Aufgabe soll gemeinsam eine Geschichte zusammengefasst und dann im Kurs vorgestellt werden (vgl. *DaF kompakt*: 177). Die Wissenschaft hat bewiesen, dass das Schreiben in Gruppen eine sehr förderliche Art und Weise ist, mit dieser Fertigkeit umzugehen^{ix}.

In den ersten Lektionen sollen die Lernenden auffällig häufig in einem (leider) sehr fiktiv gehaltenen Kontext im Auftrag einer fiktiven Person an eine fiktive Person E-Mails zu verfassen, zum Beispiel *Schreiben Sie für Leon eine Mail an Oliver. Beschreiben Sie die Wohnung und sein Zimmer* (vgl. *DaF kompakt*: 45) und in einer anderen Aufgabestellung heißt es *Schreiben Sie für Silke eine Antwort-Mail an Nicole*. Hier werden viele Hinweise für den Planungs- und Formulierungsprozess gegeben: *Beziehen Sie sich auf etwas, was Nicole in ihrer Mail schreibt, stellen Sie Fragen zu folgenden Punkten und erzählen Sie von sich. Denken Sie auch an Anrede und Grußformel* (vgl. *DaF kompakt*: 161). Es folgen Redemittel und Stichpunkte für den Inhalt. Der Schreibauftrag ist stets schlüssig

formuliert, sodass die Lerner genau wissen, worauf es bei dem zu erstellenden Text ankommt. Bedauerlich ist lediglich, dass die Texte hier keine authentischen Empfänger, außer eventuell die Lehrperson, haben. Somit bleiben sie auf einer sehr fiktiven Ebene was die Motivation nicht unbedingt fördert.

Andere Texte wiederum sind kontextuell authentischer aufbereitet, wie zum Beispiel ein Informationstext über das eigene Land (vgl. *DaF kompakt*: 157) oder ein Bewerbungsbrief. Sie bleiben allerdings ebenfalls ohne konkrete Adressaten. Neben Redemitteln wird hier auch auf die vorangehende Aufgabe verwiesen. In dieser sollen tabellarisch Informationen zu Liechtenstein aus einem Text gesammelt werden. Die Tabelle kann für das eigene Land übernommen werden und ist den Lernern eine große Hilfe für die Textstrukturierung.

Insgesamt betrachtet wird Schreiben in fast jeder Lektion mindestens einmal zur Zieltätigkeit – und das beinahe von Lernbeginn an. Im Vergleich zu vielen anderen aktuellen Lehrwerken kann damit insgesamt eine positive, wenn auch weiterhin verbesserungswürdige Umsetzung verzeichnet werden. Löblich ist auch die Umsetzung von kreativen Schreibaufgaben und von Schreiben in Gruppen.

Eine explizite Schreibstrategievermittlung sucht man in *DaF kompakt* allerdings vergeblich. Eine metakognitive Vermittlung des Schreibprozesses wäre hier wünschenswert. Diese nicht unwichtige Zugabe muss von der Lehrperson gegeben werden.

DaF kompakt in Lateinamerika

Als **Zielgruppe** werden im Vorwort des Lehrwerks jene Personen angesprochen, die zügig das Niveau B1 nach dem GeR erreichen möchten, weil sie Deutsch beispielsweise für den Beruf oder für das Studium benötigen. Auf der Homepage des Klett-Verlags findet man als genauere Angabe weiterhin, dass sich *DaF kompakt* an Lerner richtet, die bereits eine andere Fremdsprache gelernt haben. Dies erscheint insofern schlüssig, als dass die sprachliche Progression von Beginn an relativ steil verläuft^x, was für ungeübte oder

^{ix} vgl. hierzu z. B. die Studie von Faistauer, R. (1997)

^x <http://www.klett.de/lehrwerk/daf-kompakt/konzeption>

bildungsferne Lerner teilweise problematisch werden könnte. *DaF kompakt* eignet sich für den Einsatz in Lateinamerika allem voran besonders für den Unterricht mit jungen Erwachsenen und Studenten an Preparatorias oder Universitäten. Es ist eines der wenigen Lehrwerke, dessen primäre Zielgruppe nicht Migranten in Deutschland sind. *DaF kompakt* deckt, wie bereits oben erwähnt, die Niveaustufen A1 bis B1 in einem Lehrwerk ab. Dies ist ein weiterer Vorteil, der für den Einsatz des Buches spricht, da sich die Studierenden in den meisten Fällen lediglich ein mal ein Buch kaufen müssen, was den Lernern preislich und organisationstechnisch zu Gute kommt.

Fazit: kompakt, aber nicht zusammengepresst!

Mit *DaF kompakt* ist ein Lehrwerk erschienen, welches Lücken füllt, die andere Lehrwerke so noch nicht gefüllt haben. Vor allem die Themen betreffend wird hier eine Zielgruppe in den Vordergrund gestellt, die in vielen anderen Lehrwerken oftmals vergessen oder unzureichend beachtet wird. Das Ziel *Ermöglicht den Lernenden von Beginn an das Schreiben von Texten*^{xi} ist eine der nennenswerten Besonderheiten, die die Autoren herausstellen. Tatsächlich wird von Beginn an geschrieben. Allein diese Tatsache ist ein Aspekt, der in anderen neuen Lehrwerken oftmals vermisst wird. An manchen Stellen fehlt ein Adressat oder eine Einbettung in einen halbwegs authentischen Schreibkontext. Folglich bleiben diese Aufgaben sehr fiktiv. Trotzdem kann das Lehrwerk bedenkenlos und

mit Erfolgchancen in den DaF-Kursen eingesetzt werden. Vor allem Lerner, die im Studium sind oder kurz vor dem Berufsstart stehen und einen hohen Bildungshintergrund haben freuen sich sicherlich über die interessante Themenaufbereitung in dem in pink-grünem Gewand erstrahlenden, neugeborenen Lehrwerksbaby.

Bibliographie

- Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen Schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck: StudienVerlag.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit. Berlin; München: Langenscheidt
- Mohr, Imke: Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm Hans-Jürgen, Fandrych Christian, Hufeisen Britta & Riemer Claudia (Hrsg.) (2010). In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 35.1, 992–998. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Sander, Ilse et al. (2011). *DaF kompakt A1-B1*. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.
- Klett, DaF kompakt, Konzeption [Online: http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Moodle-Online. Dezember 2011.]
- Klett [Online: <http://www.klett.de/lehrwerk/daf-kompakt/konzeption>. Dezember 2011.]

Informationen zur Autorin:



Sabrina Sadowski hat in Siegen, Leipzig und Guadalajara studiert und besitzt einen Master in Deutsch als Fremdsprache. Zurzeit ist sie DAAD-Sprachassistentin an der Universidad de Guadalajara.

Kontakt: Sabrina.Sadowski@gmail.de

xi <http://www.klett.de/lehrwerk/daf-kompakt/konzeption>



Lieber Freund ...

oder zielorientierter und besser schreiben lernen

(eine Reflexion)

Diana Romero

In einer meiner Linguistik-Vorlesungen habe ich einmal den Auftrag bekommen aufzuschreiben, was in den letzten 24 Stunden anders gewesen wäre, wenn ich nicht lesen und schreiben könnte. Der Gedankenstrom begann wahrscheinlich mit „dann müsste ich u.a. am Freitagmittag keine sprachwissenschaftliche Vorlesung besuchen“, was, wie ich weiß, schon beneidenswert klingt. Aber eigentlich war das versteckte Ziel dieser Überlegungsübung die Vorbereitung auf die Einleitung in die Geschichte der Lese- und Schreibfähigkeit. Aber so weit möchte ich hier nicht zurückgehen.

Obwohl Schreiben – manchmal als Mittel, manchmal als Zweck – zu den alltäglichen Aufgaben im Fremdsprachenlernen gehört, kann es nicht als *einfach* bezeichnet werden. Denn qualitative Texte zu verfassen stellt die optimale Lösung einer Aufgabe dar, die einem hochkomplexen Prozess zugrunde liegt, an dem die unterschiedlichsten Faktoren beteiligt sind, die einerseits von motorischen und andererseits von mentalen Prozessen sowie konventionalisierten Kulturtechniken geprägt sind.

Schreiben gilt immer mehr als eine Schlüssel-Kompetenz, um aktiv an der Wissensgesellschaft teilzunehmen. Damit eine erfolgreiche Vernetzung zwischen individuellen und kollektiven Kenntnissen stattfinden kann, ist eine gut aufgebaute Schreib-Kompetenz Voraussetzung. Das ist zwar einfach zu sagen, aber schwer zu erreichen.

Die muttersprachliche Schreibdidaktikforschung hat in den letzten Jahrzehnten große Beiträge in Bezug auf die konstituierenden Aspekte des Textproduktionsprozesses geleistet: Produzent, Adressat, Medium, Methode, Kontext, Produkt und Prozess. Die fremdsprachliche Schreibdidaktikforschung hat zugleich Fortschritte in der Förderung der Schreibfähigkeit gemacht und

konzentriert sich heutzutage auf drei Schwerpunkte: „learning to write“, „writing to learn“ und „writing to learn content“ (Manchón, 2011) Das sind Aspekte des Fremdsprachenlernens, die im Unterricht isoliert bearbeitet werden können, aber die in der Praxis der Textproduktion immer zusammen auftauchen.

Laut Statistiken vom *Netzwerk Deutsch* betrug die Zahl der Deutsch-Lernenden im Jahre 2010 von Mexiko bis Argentinien über 226.424, allein in Kolumbien waren es 9.458 DaF-Lerner. Laut der OECD beträgt die Quote ausländischer Studierender nur in Deutschland schon mehr als 11,5%, ohne dabei die Studierenden einzuschließen, die in andere deutschsprachige Länder gehen.

Kolumbianische universitäre DaF-Lerner erhalten meistens nur Zugang zu allgemeinen DaF-Kursen, deren Lernprogression von der vorgegebenen inhaltlichen Reihenfolge der von großen Verlegern veröffentlichten Lehrwerke bestimmt ist. Das stellt die übliche Situation der DaF-Kurse sowohl im Ausland als auch in Deutschland dar. Lehrwerk-Autoren berücksichtigen zwar methodische und didaktische Kriterien während des vielschichtigen Lehrwerk-konzeptionsprozesses, aber kommerzielle Faktoren spielen auch eine bedeutende Rolle bei der Entscheidungsfindung bezüglich Themen, Textsorten, Aufgaben und Übungen, so dass der übliche DaF-Lehr- und Lernprozess in manchen Aspekten eine Fließbandproduktion widerspiegelt. Gruppenspezifische Bedürfnisse werden einfach nicht beachtet.

Die Lernerorientierung sollte nicht unmittelbar sein und die Lernerbedürfnisse viel tiefergehender betrachten. Es ist zwar wichtig, im Alltag erfolgreich kommunizieren zu können, aber das Studentenleben besteht nicht nur aus Gesprächen im Café, der Erstellung von Einkaufszetteln und der Verfassung

von Briefen über den Urlaub an Freunde; eigentlich habe ich als ausländische Studierende solche Briefe in meiner Muttersprache geschrieben. Ich weiß, dass solche Behauptungen dem Kannbeschreibungen-Spektrum des *Threshold-GER-Niveaus* gegenüber unfair sind, damit möchte ich aber unser Lehrpanorama kurz skizzieren. Meine These ist: DaF-Kurse für Studierende sollten viel mehr anbieten und ihrem intrinsischen Motivationsfaktor entsprechen. Nach Ehlich (1993) bereiten die Eigenschaften der Wissenschaftssprache ausländischen Studierenden große Schwierigkeiten, weil sie in den DaF-Kursen kaum explizit vermittelt werden. Infolgedessen führen fehlende Schreibstrategien bei der Verfassung argumentativer wissenschaftlicher Texte zu deutlichen Beeinträchtigungen im akademischen Vorgang.

Die thematische Vielfalt in den DaF-Lehrwerken umfasst teils alltägliche Themen wie u.v.a. sich und andere vorstellen, über Familie, Freunde und Alltag berichten, von Wünschen und Träumen erzählen; Themen, die beide Sprachgruppen gemeinsam haben, die aber auch von kulturellen Nuancen geprägt sind. Im Gegensatz dazu stehen landeskundlich relevante Themen aus der Perspektive der Sprachzielgesellschaft wie Umweltschutz, Fremdenfeindlichkeit, Bildungssystem oder Kinder mit Übergewicht, auf die im kolumbianischen Kontext kaum Acht gegeben wird. Genau aus diesem Grund sollten diese Thematiken gründlicher behandelt werden und auf diese Weise den Lernern die Chance gegeben werden, ihre Kenntnis über das Sprachzielland zu erweitern: „Sprache und Kultur gehören untrennbar zusammen. Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt, sie zu schaffen“ (Roche, 2005, 221).

Obwohl wissenschaftliche Texte als Extremformen konzeptioneller Schriftlichkeit gelten (Koch/Oesterreicher, 1985), schließt das nicht aus, dass eine aktive Unterstützung bei der Entwicklung elaborierter Schreibfähigkeit schon auf einem fremdsprachlichen Grundniveau stattfindet. Universitäre DaF-Lerner verfügen über entwickelte textuelle Kompetenzen in der eigenen Sprache und oft auch in Englisch, der ersten Fremdsprache, auf denen weiter aufgebaut werden kann. Kaiser (2009) hat eine Studie über *Wissenschaftliche Textsortenkompetenzen zwischen venezolanischen und deutsch-muttersprachlichen Studierenden* geführt. Durch die kontrastive Analyse makrostruktureller und typischer Textelemente der

hochkulturell geprägten und kontextspezifischen Textsorten Essay und Seminararbeit plädiert sie für eine interkulturelle Textsortenkompetenzlehre, die nebenbei gegenseitige Vorurteile wie: „Die Deutschen schreiben langweilig und wenig originell,“ „die Lateinamerikaner schreiben kreativ aber unwissenschaftlich“, (Kaiser, 2000) thematisiert. Darüber hinaus können textuelle Unterschiede in Sprache, Stil und Textsortenkompetenz erläutert und danach, auf der Basis einer kollaborativen Arbeit, auch verstanden werden, was zur Bereicherung der eigenen Textkompetenz beiträgt.

Dagegen steht der hohe Stellenwert der Textsorte „persönlicher Brief“ im Fremdsprachenunterricht. Das Briefeschreiben gilt als die prototypische Übungsform zum kommunikativ orientierten Schreiben, weil es einer authentischen Kommunikationssituation entspricht. Außerdem hat sich der Briefaustausch zwischen Partner-Klassen als eine beliebte Projektidee etabliert. Des Weiteren können Brief-Kontakte nach Ende der Projekte weiter geführt werden: wertvolle Gründe um sie weiter im Fremdsprachenunterricht zu etablieren. Und daneben ist das Briefschreiben auch ein Bestandteil von Sprachprüfungen.

Trotzdem ist diese Textsorte im Hochschulbereich irrelevant, während andere wie Exzerpt, Rezension, Praktikumsbericht und Seminararbeit äußerst bedeutend und bestimmend für den akademischen Erfolg sind. Also sollte allmählich bei uns die Förderung der akademischen Textsortenkompetenz auch zu einem der Schwerpunkte in den DaF-Kursen werden.

Dennoch zeigt das akademische Schreiben große Unterschiede je nach der kulturellen Tradition auf. Dementsprechend dienen u.a. die Anerkennung und explizite Vermittlung der Unterschiede zwischen Textbauplänen, die Analyse von Textmustern, die Kontrastierung stilistischer Elemente und Umformulierungsübungen zum Stil als Grundlage, damit der Erwerbsprozess durch transparente Kriterien gesteuert wird.

Die didaktische Umsetzung soll zunächst auf die Anerkennung der textuellen Unterschiede eingehen, durch den Vergleich prototypischer akademischer Textmuster wird eine stilistische Sensibilisierung entwickelt. „Eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich

auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, erleichtert das Lernen und verbessert die Schreibresultate“ (Feilke, 2003, 189). Außerdem ermöglicht die Einbeziehung von Aufgaben zur Anwendung von Redemitteln, Floskeln und die Beziehung auf Sekundärliteratur die allmähliche Verinnerlichung der akademischen Sprachverwendung. Die Stilanalyse akademischer Texte, in denen Elemente wie Versachlichung, Nachprüfbarkeit, Bezug auf wissenschaftliche Autoritäten und kritische Distanz betrachtet werden, dient gleichzeitig der Konstruktion der akademischen Textsortenkompetenz.

Im Übrigen lohnt es sich, das Risiko einzugehen und die Lerner mehr und zielorientierter schreiben zu lassen. Das Schreiben fördert dabei wesentliche Prozesse beim Fremdsprachenlernen, gilt als Gedächtnisstütze, gibt den Lernern die Chance zur Reflexion und motiviert sie zum sprachlichen Ausprobieren der erworbenen Inhalte.

Bibliografie

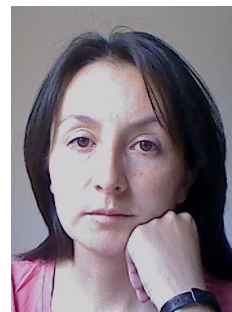
- Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd.19 Hg. Alois Wierlacher, Kurt-Friedrich Bohrer, Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche u. Robert Picht. München. S. 13-42.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn. Schöningh Verlag. S.178-192.
- Kaiser, Dorothee 2000: Akademisches Schreiben im Vergleich: Textproduktion an deutschen und venezolanischen Universitäten. In: Mornhinweg, Günther / Pandolfi, Ana María (Hg.), *»* (Concepción, Chile – Enero 1998). Concepción: Editorial Universidad de Concepción: 79-85.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. In: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Langenscheidt. Goethe-Institut, München.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York. Walter de Gruyter. S. 15-43.

- Manchón, Rosa (Ed.) (2011): Learning Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language . John Benjamins Publishing Company. Netherlands.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. In: Reihe Germanistische Linguistik, 271. Tübingen. Niemeyer Verlag. S. 5-20.
- Roche, Jörg (2005): Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik. UTB Basics 2691. Tübingen. Narr Francke Verlag. S.220-241.

Internet-Quellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001109004.pdf?_blob=publicationFile
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/io.htm>
- Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, Wissenschaftliche Weiterbildung. 10115 Berlin. <http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierungsbericht.pdf>
- Netzwerk Deutsch (2010): Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt. http://www.daad.de/de/download/broschuere-netzwerk_deutsch/DeutschlernzahlenNetzwerk_Tabelle_2010.pdf

Informationen zur Autorin:



Diana Romero kommt aus Bogotá/ Kolumbien.

APAC-Präsidentin zw. 2006-2007

M.A. Sprache Literatur und Kultur an der Justus-Liebig Universität Gießen und Licenciatura en Filología e Idiomas an der Universidad Nacional de Colombia.

bis 2008 Tätigkeit als Fremdsprachen-Lehrkraft am Goethe-Institut Kolumbien, an der Universidad Nacional de Colombia in Bogotá,

seit 2010 Spanisch-Dozentin am Sprachenzentrum der Phillips-Universität Marburg und als DaF-Lehrkraft an der VHS in Wetzlar. Promoviert seit Wintersemester 2011 in der Germanistischen Sprachwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Aussichten ist jetzt komplett!

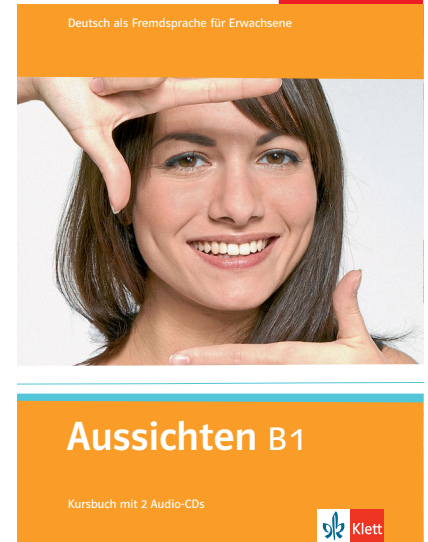
NEU



Kursbuch A1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676200-7



Kursbuch A2 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676210-6



Kursbuch B1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676220-5

Lebendig – individuell – emotional

- für erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse, für die Niveaus A1 – B1
- vermittelt Deutsch echt und lebendig
- macht fit für den privaten, beruflichen und öffentlichen Lebensbereich
- enthält motivierende Hörspielsequenzen, die Spaß in Ihren Unterricht bringen
- inklusive DVD mit landeskundlichen Porträts realer Personen
- mit kostenlosen Moodle-Materialien unter www.klett.de/moodle

Unter www.klett.de/aussichten finden Sie zur Ergänzung Ihres Unterrichts zahlreiche kostenlose Online-Materialien wie Einstufungstests, Portfolios, Leitfäden für Lehrende, Glossare, Transkriptionen der Hörtexte, Kopiervorlagen und vieles mehr.

Z34149

Ihre Bezugsquellen finden Sie unter
www.klett.de/daf

Sprachen fürs Leben!



Rezension:

Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben.

**Ein Lehr- und Arbeitsbuch von Gabriele Graefen und
Melanie Moll (2011), Peter Lang Verlag,
Frankfurt am Main. 22,80 Euro.**

Kathrin Schweiger

Studienbücher, die sich dem Thema „Deutsch als Wissenschaftssprache“ annehmen, sind rar gesät. Seit Schades (1969) *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*, das inzwischen in seiner 13. Auflage erschienen ist, gibt es kaum Veröffentlichungen, die sich der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrer Vermittlung widmen. Die meisten Anleitungen beziehen sich auf die formelle Ausgestaltung diverser studentischer schriftlicher Arbeiten oder versuchen sich als psychologische Ratgeber. Für den hilfeschuchenden Studenten werden Tipps gegeben, wie etwa zur Zeitplanung oder Organisation des Schreibtisches. Andere Lehrbücher zur Wissenschaftssprache behandeln diese in ihrem fachspezifischen Kontext (*Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache Ingenieursstudium* (1997), *Lesekurs für Geisteswissenschaftler* (1998) *Deutsch als Fremdsprache für Juristen: Multimediales Lehr- und Lernprogramm* (2003)). Dabei geht vor allem um die Lehre von Terminologien bzw. um Fachwortschatzvermittlung (oft in Listenform). Damit einhergehend werden Lesetexte sowie Textsorten des jeweiligen Faches angeboten. Diese dienen als Grundlage zur Erklärung grammatischer Phänomene, um daran Eigenschaften des strukturellen Aufbaus der deutschen Wissenschaftssprache zu üben, wie z.B. Relativsätze, Passivstrukturen oder Nominalisierungen (s. Schade 1969, Fuhr 1983).

Auch in Brasilien sind schon in den 60er Jahren Lehrbücher und Publikationen zur Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache oder vielmehr als Fachsprache erschienen. Arnold von Bugenhagen

(1964) gibt in seinem Werk: *Alemão científico: Primeiros passos* Brasilianern erstmals eine Einführung mit Schwerpunkt auf Ingenieurwissenschaften; Fischer/Bornebusch (1987) zur philosophischen und Savedra (2000) zur juristischen Fachsprache sowie Melo (2000) zur Fachsprache der Ingenieure. 1997 wurde der *Lesekurs im Bereich der Geisteswissenschaften für Studierende an brasilianischen Universitäten* herausgebracht. In den neunziger Jahren war das Lehrbuch von Fuhr (1989) *Gramática do Alemão científico* aus der Reihe *Bausteine Fachtexte für Wissenschaftler* in Brasilien weit verbreitet. Das aber auch – wie der Titel schon suggeriert – ein reines Grammatikübungsbuch ist; die lexikalisch-semantic Besonderheit der Wissenschaftssprache und ihr fachübergreifender Charakter wird dabei verkannt, d.h. das, was von Ehlich (1993) als die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ bezeichnet wird. Gemeint ist damit ein fächerunabhängiges Repertoire lexikalischer, idiomatischer, syntagmatischer sprachlicher Mittel, die ihren Ursprung in der Allgemeinsprache haben und Eingang in die Wissenschaftssprache gefunden haben. Beispiele: *eine Erkenntnis setzt sich durch, eine These aufstellen, einen Begriff erweitern, etw. unter einem Gesichtspunkt betrachten, eine These erhärtet sich*. Das sind Ausdrücke, die sich nicht ohne Weiteres in einem Wörterbuch nachschlagen lassen und den DaF-Lernern aber auch deutschsprachigen Studenten Schwierigkeiten bereiten.

Graefen/Moll (2011), beides Dozentinnen, die sich an der LMU München schon seit einigen Jahren mit dem wissenschaftlichem Schreiben und im Besonderen mit der didaktischen Dimension der „Alltäglichen

Wissenschaftssprache“ beschäftigen, haben nun ihre erarbeiteten und gesammelten Materialien unter dem Titel *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben* (2011) veröffentlicht. Entstanden ist ein umfangreiches Lehrwerk mit vielen Übungen, Formulierungsbeispielen und Erklärungen darüber, welche Funktionen die jeweiligen wissenschaftlichen Handlungen haben und wie sie (text)linguistisch umgesetzt werden. Als Zielgruppe definieren die Autorinnen Studierende und Wissenschaftler aller Fachrichtungen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die Deutsch als Wissenschaftssprache für ihre Studien brauchen. Um mit diesem Buch zu arbeiten, wird die fortgeschrittene C1-Stufe des Europäischen Referenzrahmens empfohlen.

Der erste Blick in das Inhaltsverzeichnis mag zwar verwirrend sein (erstens aufgrund der vielen Über- und Unterkapitel und zweitens kann der linguistische oder wissenschaftsphilosophische Laie unter „Der Diskurs über Wissenschaft“; „Sehen= Erkennen – ein beliebtes sprachliches Bild“ sowie „Versteckte logische Irrtümer“ nicht sofort erkennen, was damit gemeint ist), auf den zweiten Blick jedoch zeigt sich eine durchgehende Logik. Die Inhalte sind größtenteils nach pragmatisch orientierten Kriterien geordnet, wie z.B. nach den Sprechhandlungen Definieren, Fragen, Vergleichen oder Argumentieren. So wird in Kapitel 4 „Frage, Problem, Verwandtes“ das Handlungsfeld „Fragen/Problematisieren“ zuerst in seinem wissenschaftlichen, funktionalen Kontext verortet und anhand von authentischen Beispielen der Verwendungszusammenhang dargestellt sowie erklärt. Es folgt dann als eine Art Brainstorming eine Auflistung typischer Lexeme wie *Befragung, Infragestellung, Hinterfragung* usw., wobei die entsprechenden Verben und Adjektive von den Lernern selbst gefunden werden müssen. Nach einer Kollokationenübersicht, die wiederum minutiös nach handlungsbezogenen Ansätzen klassifiziert ist, gibt es eine Einsetzübung, bei der die diversen Fügungen angewendet werden sollen. Eine Aufgabe zur Beurteilung weniger gelungener Beispielsätze aus studentischen Produktionen rundet die Einheit ab.

Hervorzuheben ist weiter Kapitel 5. Hier werden die Verweiswörter, die Bezüge zwischen den einzelnen Textteilen herstellen, ausführlich behandelt. In regulären DaF-Lehrwerken der Mittel- und Oberstufe werden diese wichtigen textlinguistischen Mittel nämlich vernachlässigt oder gar völlig ignoriert,

was wiederum eine gelungene Textproduktion erschwert. Es geht hierbei allerdings nicht nur um die herkömmlichen Konnektoren (*weil, denn, wenn...*), sondern um die Pronomen (*er, sie, es, sein, ihr, derjenige, dieser usw.*), Artikel und (Pronominal)adverbien (*dabei, hierbei hiermit, davon, insoweit, so* usw.) in ihrer textverbindenden Funktion. Diese Zeig- und Bezugswörter sind im Deutschen wichtige sprachliche Mittel zur Textherstellung und -aufbau wie zur Leserorientierung. Darin unterscheidet sich das Deutsche auch von anderen Sprachen, wie zum Beispiel dem Englischen, das über andere Elemente der Textgestaltung und -organisation verfügt (z.B. *advanced organizer*).

Im Kapitel 8, „Lexik und Stil“, gehen Graefen/Moll auf das Thema der Autorenpräsenz in wissenschaftlichen Texten ein. Dazu werden zwei Wissenschaftler zitiert, die unterschiedliche Empfehlungen hinsichtlich des Gebrauchs oder Nicht-Gebrauchs der ersten Person Singular (*ich*) oder Plural (*wir, pluralis majestatis*) geben. Nach dieser Darstellung wären noch handfestere Aussagen und Erläuterungen nützlich. Zumindest jedenfalls der Hinweis an die Lehrbuchbenutzer, dass der Ich-Gebrauch nicht nur kultur- sondern auch fachgebunden ist, und das zur Klärung dieser Frage die spezifischen Schreibgepflogenheiten des jeweiligen Faches (oder gar Betreuers) eingeholt werden sollten. Warum „Zitat, Wiedergabe und Paraphrase“ ebenfalls unter das Kapitel „Lexik und Stil“ subsumiert wurde, erscheint unklar. Handelt es sich doch hierbei nicht um eine Stilfrage, sondern um das Wiedergeben, Darstellen und Einordnen von Wissensbeständen. Meiner Ansicht nach wäre ein eigenes Kapitel hierzu sinnvoll.

Als hilfreich und nützlich für ein leichteres Verständnis und einen besseren Zugang zur deutschen Wissenschaftssprache erweist sich auch das Kapitel „Stilformen und Stilwandel“ als Unterkapitel zu 8. Hier werden unterschiedliche Schreibstile von Wissenschaftlern aufgezeigt und kommentiert, um somit das Einschätzungsvermögen des Lesers für das, was die heutige Wissenschaftssprache ausmacht zu „schärfen“ und zu sensibilisieren. Die Autorinnen zeigen an dieser Stelle auch, dass sie es „ernst meinen“, d.h. dem Leser wirklich ein umfassendes Bild des Gegenstandes geben wollen und es nicht bei oberflächlichen Einsetzübungen belassen.

Im letzten Kapitel 9 werden weitere wissenschaftstheoretische Grundbegriffe bzw. Substantive der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (*Ableitung, Ansatz, Ebene* usw.) als eine Art Nachschlagewerk aufgeführt, ihre Bedeutung erklärt und in ihrer gegenwärtigen Verwendung dargestellt. Hierbei wird dem Unterrichtenden auch sehr geholfen, wenn es darum geht, diese speziellen Ausdrücke kurz und prägnant zu erklären.

Überdies ist positiv anzumerken, dass die Autorinnen im Netz weitere Aufgaben und Lösungen zu den Übungen im Lehrbuch anbieten. Es sind zwar nicht für alle angegebenen Aufgaben Lösungen vorhanden, aber es ist anzunehmen, dass diese nach und nach eingespeist werden. Die Aufmachung ist obendrein übersichtlich in den Farben schwarz-weiß und grau gehalten und verzichtet auf Schnörkel.

Abschließend bleibt festzustellen, dass dieses Lehrbuch schon längst überfällig war und wer sich mit dem Deutschen als Wissenschaftssprache, sei es als Lernender, Lehrender, Forscher, muttersprachlich oder nicht-muttersprachlich beschäftigt, kommt an diesem Buch nicht vorbei.

Literatur

- Brandi, Marie-Luise; Momenteau, Barbara: Lesekurs für Geisteswissenschaftler. Stuttgart: Klett, 1998.
- Buggenhagen, Arnold: Alemão científico: Primeiros passos. São Paulo: Herder, 1968.
- Bornebusch, H.; Fischer, Eliana: Alemão como língua instrumental para filósofos. In: Coracini, M. J. (Org.). Ensino Instrumental de Línguas. São Paulo: EDUC, 1987.
- Ehlich, Konrad: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 19. München: Iudicium, 13-42.
- Fuhr, Gerhard: Gramática do Alemão científico (Serie: Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.
- Gärtner, Angelika: Lesekurs Deutsch im Bereich der Geisteswissenschaft für Studierende an brasilianischen Universitäten. Porto Alegre: ohne Verlag, 1997.
- Goethe Institut: Deutsch als Fremdsprache für Juristen: Multimediales Lehr- und Lernprogramm, 2003.
- Monteiro, Maria; Rieger, S.; Steinmüller, Ulrich; Skiba, Romuald: Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997.
- Melo, Sílvia Doroteia Boger de: O discurso oral da engenharia em português e alemão. Segmentos textuais como indicadores de interação (Projeto ALEFE-UFRJ)*. In: Horstmeyer, E. / Eggensberger, K. (Hg.). IV. Brasilianischer Deutschlehrerkongress. Anais. Curitiba, 27 a 30 de julho de 1999. Curitiba, ABRAPA 2000, 175-179.
- Savedra, Monica: Deutsch als Fachsprache für Juristen: A proposta da Uerj. In: IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 1999, Curitiba. IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão: Kurzfassungen der Beiträge. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999, v. 01, 38-38.
- Schade, Günter: Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009.

Informationen zur Autorin:



Kathrin Schweiger.

Studium DaF, Germanistische Linguistik, Politik; Muenchen/LMU

Dozentin an der Universitaet Campinas/Brasilien

seit 2007 am Goethe-Institut São Paulo, Sprachdozentin.

2011 Promotion an der USP zum Thema Wissenschaftliches Schreiben

„Unser Stil ist der bessere“, sagen alle – Über unterschiedliche Wahrnehmung von gutem Wissenschaftsstil in Deutschland und Lateinamerika

Christian Koch

1. Einleitung

In meiner Funktion als DAAD-Sprachassistent an der Pontificia Universidad Católica del Ecuador ist die direkte Konfrontation mit wissenschaftlichen Arbeiten von Deutsch-Studierenden eher beschränkt. Dennoch eilt diesen Studierenden global der Ruf voraus, nicht wissenschaftlich schreiben zu können, schon gar nicht auf Deutsch. Ich sehe hier neben individuellen Schwächen eine systematische Schwierigkeit: die grundlegend unterschiedlichen Diskurstraditionen der weit auseinander liegenden Kulturen. In Anlehnung an ein linguistisches Proseminar über hispanoamerikanische Stilistik, das ich im Sommersemester 2011 in Kiel gehalten habe, möchte ich einige Bemerkungen zu dem Thema aus hispanistischer Perspektive geben, um daraus konkrete Impulse zum Umgang im Unterricht abzuleiten.

2. Der Candidesche Fehlschluss

Car tout étant fait pour une fin, tout est nécessairement fait pour la meilleure fin.

[Denn wenn alles zu einem Zweck geschaffen ist, ist es notwendigerweise zum besten Zweck geschaffen.]
Voltaire: *Candide ou l'optimisme*, Kapitel 1

Der Universalgelehrte Pangloss in Voltaires philosophischem Roman *Candide* aus dem Jahre 1759 vertritt die Leibnizsche Lehre der besten aller möglichen Welten in einer ad absurdum geführten Radikalität, die z. B. impliziert, dass notwendigerweise das unter seiner Aufsicht florierende Schloss in Westfalen das beste aller möglichen sein müsse. Die Absurdität dieser Argumentation hält dem Leser vor Augen, wie unsinnig und geradezu gefährlich es ist,

im Ausschluss alles Fremden sich selbst, sein Land oder sein Volk als über allem thronend zu betrachten.

Können wir nun diesen Ansatz in der Bewertung wissenschaftlichen Stils wiederfinden? Ist Sprache, die als wissenschaftlich brauchbar bezeichnet werden kann, an universelle Kriterien gebunden, die übereinzelsprachliche Geltung haben, oder sind es vielmehr die Diskurstraditionen, die in ihrer vielfältigen Entwicklung in verschiedenen Teilen der Welt ganz unterschiedliche Qualitätsparameter aufweisen?

Zunächst ein frappierendes Beispiel von Christiane Nord aus einem geschichtswissenschaftlichen Text (zit. n. Schreiber 2006:88):

Los pueblos del Continente han sacudido la letárgica hojarasca que cubría el amodorrado árbol de su nacionalismo.

Dazu gibt Nord eine recht wörtliche Übersetzung und eine adaptierende Übersetzung ins Deutsche:

Die Völker Lateinamerikas haben das welke Laub von dem schläfrigen Baum des Nationalismus abgeschüttelt.

Die lateinamerikanischen Völker haben nach langer Letbargie endlich ihren überkommenen Nationalismus abgeschüttelt.

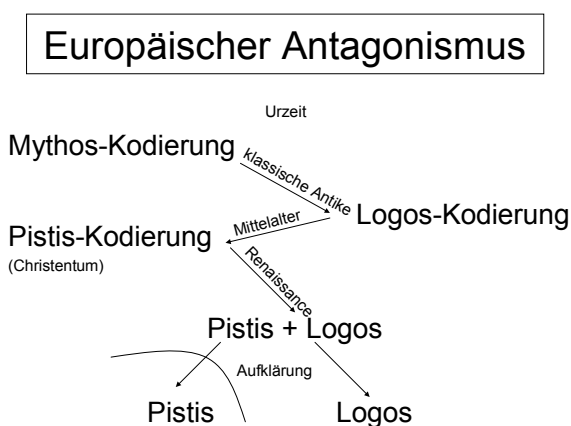
Nun mag dies ein recht extremes Beispiel sein und eine umfassendere Analyse lateinamerikanischer Wissenschaftssprache würde sicherlich zu einem moderateren Ergebnis führen. Aber es kann doch ganz gut illustrieren, warum man als in Deutschland ausgebildeter Geisteswissenschaftler,

mit sprachuniversellen Kriterien operierend, zu der Konklusion kommen könnte, dass lateinamerikanische Wissenschaftssprache schwammig, essayistisch verschlungen und mehr auf die Form als auf den Inhalt konzentriert sei und keine dem deutschen Habitus vergleichbare Klarheit und Direktheit aufweise. Daraus ließe sich, wenn man radikal sein wollte, ableiten, dass der blumige, geradezu barocke lateinamerikanische Stil (vgl. Dill 2009:2058) nicht wie der deutsche für die Qualität der wissenschaftlichen Darstellung adäquat, brauchbar und sinnvoll, sondern hinderlich und ungeeignet sei. Hierin läge aber auch der Candidesche Fehlschluss, dass das, was in der eigenen Kultur ein Optimum darstellt, als *non plus ultra* für alle Kulturräume gleichermaßen gelten könne, so dass diese notgedrungen minderwertig wären, weil ihr Optimum ganz anders aussieht.

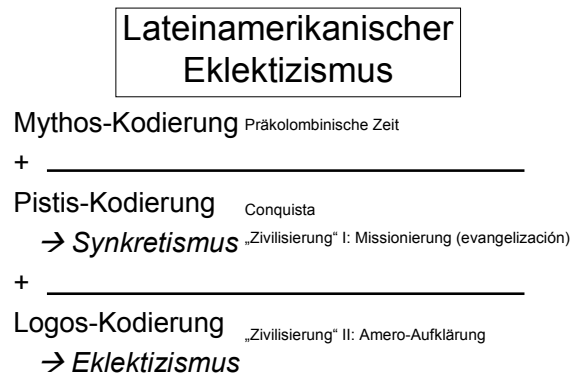
3. Kulturgeschichtliche Unterschiede

Der abundante Gebrauch von Konjunktiven im vorigen Abschnitt deutet vielleicht an, dass es ratsam wäre, einen genaueren Blick auf kulturgeschichtliche Unterschiede zu werfen, um das qualitative Urteil zu relativieren.

Silvio Vietta (2007) verwendet in seinem umfassenden Einführungswerk zur europäischen Kulturgeschichte die Begriffe *Mythos*, *Logos* und *Pistis* („Glauben“) und zeigt darin einen Antagonismus, in dem sich durch die zunehmende Säkularisierung der Wissenschaft seit der Aufklärung die strenge Logos-Kodierung als Basis für jedwede Wissenschaftlichkeit herauskristallisiert hat. Resümierend ließe sich der kulturgeschichtliche Verlauf in folgendes Schema pressen:¹



Lateinamerika hat sich kulturgeschichtlich seit der *Conquista* freilich ganz anders entwickelt und könnte folgendermaßen schematisiert werden:



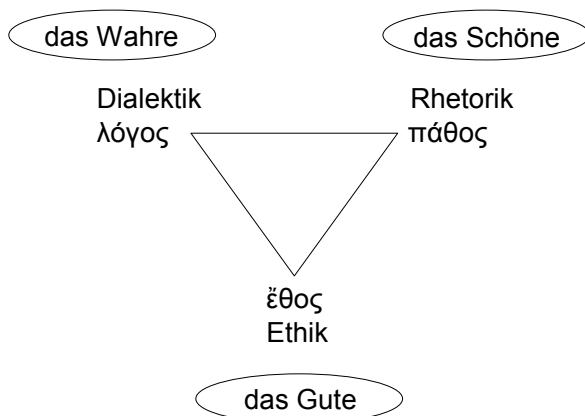
Dem europäischen Antagonismus stehen in Lateinamerika Synkretismus und Eklektizismus gegenüber, in denen grob gesagt sich keine Kodierung vehement durchsetzt, sondern eine Mischung von Mythen, christlichem Glauben und empirischer Weltsicht zulässt. Illustres Beispiel dafür ist sicher die Literatur des magischen Realismus, doch auch die epistemische Basis des traditionellen lateinamerikanischen Wissenschaftsduktus ist von diesem Eklektizismus geprägt.

4. Stilistische Unterschiede

Eine strenge Logos-Kodierung geht mit streng dialektischer Argumentierung einher. Daher ist eines der klassischen Bildungsgüter die Kenntnis der sokratischen Mäeutik und der platonischen Skepsis gegenüber der Rhetorik, in der „Nichtseiendes als Seiendes“ (Platon 2011:32) präsentiert, d. h. die Wahrheit manipuliert werden kann. Allerdings ist auch bekannt, dass Platon sich in seinen Dialogen ausgiebig rhetorischer Mittel bedient. Sein Schüler Aristoteles hat der Rhetorik einen sehr viel wohlwillenderen

¹ Der Bogen um die Pistis in der Gegenwart soll andeuten, dass sie durchaus existiert, aber für alle rationalen Erklärungsansätze auf einen marginalen Platz gedrängt worden und somit von weiten Teilen der Wissenschaft ausgeschlossen ist.

Platz eingeräumt. An den ἔθος koppelnd nimmt er der Rhetorik zum Teil ihren manipulativen Charakter:²



Dieses Schema ist als magisches Dreieck zu verstehen, in dem die radikale Bejahung des einen Begriffs nur auf Kosten der beiden anderen erfolgen kann. Vernachlässigt man hier der Einfachheit halber einmal die Dimension der Ethik, so stehen Dialektik und Rhetorik in direkter Konkurrenz. Genaueste Präzision der Darstellung hat nun im Deutschen – mehr als in manch anderen Sprachen – den Ruf, sich in einem schnörkellosen, trockenen Stil widerzuspiegeln. Für manche Gemüter mag dies allzu trocken und damit kein erstrebenswerter Stil sein. Fest steht jedoch, dass deutsche Wissenschaftssprache in aller Regel, dem Ernst der Sache angemessen, durchaus trocken sein darf, wenngleich das allerdings nicht heißt, dass in vielen Disziplinen nicht zuletzt die hervorragenden Rhetoriker reüssieren würden.

Ein Blick in einen modernen ecuadorianischen Ratgeber (Vallejo 2006) zum akademischen Schreiben zeigt eine umfangreiche Beschäftigung mit Textsorten, die man in Deutschland eher in Ratgebern zum journalistischen Schreiben finden würde. Ein 13-seitiges Kapitel des schmalen Bändchens beschäftigt sich sogar ausschließlich mit Persuasionsstrategien (Vallejo 2006:147-159). Dies soll aber nicht als Kritik verstanden werden, sondern vielmehr als Hinweis auf die Andersartigkeit der Diskurstradition des wissenschaftlichen Schreibens,

auch wenn die kulturgeschichtlich bedingte höhere Gewichtung ästhetischer Qualitäten trotz ausgeprägten interkulturellen Verständnisses einem ein gewisses Unbehagen bereiten mag.

Es sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass in Lateinamerika, soweit man dies verallgemeinern kann, in den letzten Jahren und Jahrzehnten ein gewisser Wandel in Form einer „Globalisierungsrhetorik“ (Dill 2009:2063f.) stattgefunden hat. Dies resultiert nicht zuletzt aus dem Nachzüglerstatus und der damit verbundenen Orientierung an westlichen Modellen³ und der Möglichkeit des „occidentalizarse“, es decir: de imitar las corrientes y posturas vigentes en Occidente.“ (Estermann 1998:30)

5. Didaktische Implikationen

Aus dem Dargestellten kann nicht direkt abgeleitet werden, *wie* ein deutscher Dozent vor einer Klasse lateinamerikanischer Deutsch-Studenten das wissenschaftliche Schreiben lehren sollte. Vor die Frage, wie wir den deutschen Wissenschaftsstil lateinamerikanischen Deutsch-Studenten vermitteln können, muss die Frage gestellt werden, inwieweit das wirklich erstrebenswert ist. Darüber kann im konkreten Fall ganz unterschiedlich geurteilt werden. Bereiten wir Studenten auf das Studium in deutschsprachigen Ländern vor, sieht die Situation möglicherweise völlig anders aus, als wenn wir unsere (deutschen) Vorstellungen von sprachlicher Präzision aus dem Grund einfordern, dass wir damit eine Qualitätssteigerung verbinden und dabei die genannten interkulturellen Unterschiede von Wissenschaftlichkeit übersehen. Schlimmstenfalls könnte man gar den Eindruck erwecken, dass man als wissenschaftlicher Entwicklungshelfer auftritt. Sofern es die jeweilige Studienordnung zulässt, könnte man dem Dilemma entgehen, wenn man beispielsweise statt Hausarbeiten Essays schreiben lässt. Diese in deutschen Universitäten fast nur in philosophischen Seminaren gepflegte Textsorte entspricht in ihrer formalen Offenheit eher den hier geläufigeren Formen.

² Dieses Schema stellt eine eigene Synthese diverser platonischer und aristotelischer Begrifflichkeiten dar, die bei genauer Textauslegung diskutabel sein kann.

³ Bereits Hegel bezeichnete dies für ganz Amerika als den „Widerhall der Alten Welt“ (zit. n. Estermann 1998:14).

Will man die Vermittlung des deutschen Stils jedoch ernsthaft betreiben, so sollte es auf Augenhöhe und mit dem nötigen Respekt geschehen. Wenn deutlich wird, dass es sich um einen anderen Kulturraum handelt, in dem andere Qualitätsmaßstäbe gelten, der aber deswegen nicht unbedingt besser dastehen muss, dann kann das ganze ein wertvoller Lerngegenstand sein, der das Verständnis für andere Weltansichten eröffnet, was Wilhelm von Humboldt (2011:173f.) als wesentliches Gut des Fremdsprachenlernens erachtet hat:

Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein, und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden.

6. Fazit

Die gebotene Kürze des Artikels erlaubte es mir nicht, tiefer in die Materie einzudringen und konkretere Unterschiede, wie sie etwa in der sprachkontrastiven Analyse auftauchen würden, zu beleuchten. Vielleicht konnte dieser Aufsatz aber ein paar Denkanstöße für Dozenten bieten, die sich von dieser Problematik betroffen fühlen.

7. Literatur

- Dill, Hans-Otto (2009): Rhetorik und Stilistik in Lateinamerika. In: Fix, Ulla/ Gardt, Andreas/Knape, Joachim (eds.): Rhetorik und Stilistik. Vol. 2. Berlin/New York: de Gruyter, 2053-2067. [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.2]
- Estermann, Josef (1998): Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Abya-Yala.
- Humboldt, Wilhelm von (2011): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Pfister, Jonas (ed.): Texte zur Sprachphilosophie. Stuttgart: Reclam, 167-174.
- Platon (2011): Der Sophist, 259b-264b. In: Pfister, Jonas (ed.): Texte zur Sprachphilosophie. Stuttgart: Reclam, 25-34.
- Schreiber, Michael (2006): Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer.
- Vallejo, Raúl (2006): Manual de escritura académica. Guía para estudiantes y maestros. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Vieta, Silvio (2007): Europäische Kulturgeschichte. Eine Einführung. Paderborn: Fink.

Informationen zum Autor:



Christian Koch ist romanistischer Sprachwissenschaftler und zur Zeit DAAD-Sprachassistent an der Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Forschungs- und Interessenschwerpunkte:

Sprachtypologie und kontrastive Linguistik, Phonetik und Phonologie,

*Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachphilosophie in der Aufklärung und im *Siglo de Oro*, Rhetorik und Stilistik*

Das Eigene auf der Basis des Interkulturellen

Deutschvermittlung außerhalb Deutschlands

Die Universidad Nacional de Colombia

Ein Beispiel

Ricardo Castañeda Nieto

Das Thema des vorliegenden Beitrags beruht auf besonderen Einzelheiten, die bei meiner Studie 'Die Interaktion Lehrer-Studierende im DaF-Klassenzimmer' innerhalb des Studiengangs ‚Deutsch‘ an der *Universidad Nacional de Colombia* deutlich geworden sind. Diese Studie, ethnographischer Art, setzte als Recherchemittel die Hospitation in Kursen verschiedener Niveaus (sowohl bei Anfängern als auch bei Fortgeschrittenen) und das Interview mit Lehrern und Studenten ein, wodurch aussagekräftige Information über alle möglichen Variablen zutage gefördert wurden, die die Interaktion im Klassenzimmer unvermeidbar bestimmen.

Unter diesen Variablen hat dieses Schreiben zum Ziel, Überlegungen zum Lehrwerk anzustellen, und wie es sich auf die Interaktion in unserem Kontext auswirkt. Als Ausgangspunkt muss man darauf hinweisen, dass das bisher angewandte Lehrwerk unter der Perspektive des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) in Deutschland konzipiert wird. Es lässt sich nicht verleugnen, dass die einzelnen soziokulturellen Umstände Europas sicherlich dem GER seine Gültigkeit verliehen haben und dies auch weiterhin tun. Die Problematik liegt einerseits darin, dass die in dem GER entworfene Sprachpolitik ohne weiteres in anderen Kontexten außerhalb des europäischen Kontinents, außerhalb Deutschlands, angewandt wird, als ob sie das Gütezeichen wäre, das den Erfolg beim Lehr- und Lernprozess gewährleistet. Diese Prozedur hat andererseits zur direkten Folge, dass der Unterschied zwischen den beiden Prozessen, Deutsch als Zweitsprache (Deutsch irgendwo in Deutschland) und Deutsch als Fremdsprache (z.B. Deutsch in Kolumbien) eingangs verschwimmt, ein Unterschied, auf den die Fachliteratur mehrmals hinweist, auf den

aber in der Praxis wegen der fast totalen Abwesenheit einheimischer offizieller Richtlinien nicht genügend Wert gelegt wird.

Auch wenn die Autoren dieses vorgegebenen GERs die Freiheit geben, die Prinzipien je nach dem Kontext zu interpretieren, werden sie mittels des Imports und der Anwendung von solchen Lehrwerken blindlings verfolgt, ohne irgendwelche Kritik an ihrer Effektivität auf den Ebenen von Inhalt und Zielen zu üben, die letztendlich die Grundlagen für die Evaluierungskriterien schaffen und die nach dem konkreten institutionellen Studienplan und dessen Ziel meistens irrelevant für die Zielgruppe bleiben.

Zahlreiche Beispiele sollen diese These illustrieren. Häufig sind in verschiedenen Phasen des Prozesses Texte zu treffen,

- die eine angemessene grammatische Progression nicht in Betracht ziehen, aufgrund des Eifers, konkrete kulturelle und soziale Situationen der jetzigen deutschen Gesellschaft zu schildern,
- die das kulturelle Element verzerren, indem Bilder von Deutschland gezeigt werden, die Konzepte wie Freundlichkeit, Sauberkeit, Freude, Sicherheit verherrlichen, was als ein Indiz der Manipulierbarkeit der Kultur des Lerners angesehen werden kann, was aber bedauerlicherweise zur Schaffung von Stereotypen des Deutschseins führt,
- deren Inhalt der alltäglichen Realität des Lerners so fremd ist, dass er schwer einen Halt finden

kann, der ihm erlaubt, sich auf irgendwelche gründliche Diskussion einzulassen.

Ziel dieses Beitrags ist es, dazu anzuregen, angemessene Richtlinien zur Konsolidierung des Prozesses DaF zu entwickeln, die die Einzigartigkeit eines soziokulturell spezifischen Kontextes berücksichtigen, die gleichzeitig Vorbedingungen für einen wirklich ausgeglichenen interkulturellen Dialog herstellen. Zu diesem Zweck sollte hier für den Anfang des Prozesses folgendes in Betracht gezogen werden:

- eine Rücksichtnahme auf den soziokulturellen Ursprung des Lernenden,
- eine Rücksichtnahme auf die Natur der Institution und auf institutionelle Ziele,
- die Erarbeitung von einheimischen Materialien,
- die das sprachliche System als die einzige - momentan ‚fossilisierte‘ - Spur der Fremdsprache und –kultur hervorheben,
- o die ständige Parallele zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache mittels des Übersetzens herstellen,

- o die inhaltlich und strukturell genügend Information bieten, damit der Lerner
- o sich ausführlich über sich selbst und seine Umgebung aussprechen kann – nicht als gelegentliche und somit prekäre Reaktion auf die Masse mitgeteilter Information über die Tatsachen der Fremdkultur,
- o eine konsequente Haltung zu akademischen Fragen einnehmen kann.

Die sich aus dieser Studie ergebenden Resultate treten also für ein besonderes Konzept der Kommunikation innerhalb des DaF-Klassenzimmers ein. Die Interaktion unter den Europäern und die Förderung ihrer Mobilität innerhalb Europas ist eine Tatsache, die die Aufmerksamkeit anderer Fachleute wecken sollte. Deutsch als Fremdsprache ist eine Disziplin, die in Anlehnung an das Eigene neue Wege einschlagen soll, was gerade zu einem wirklich gerechten Dialog unter den Kulturen beiträgt.

Literatur:

Castañeda Nieto, Ricardo (2011). *La interacción en el aula de lengua extranjera, un estudio etnográfico. El caso del Alemán en la Universidad Nacional de Colombia*, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Editorial Académica Española,

Informationen zum Autor:



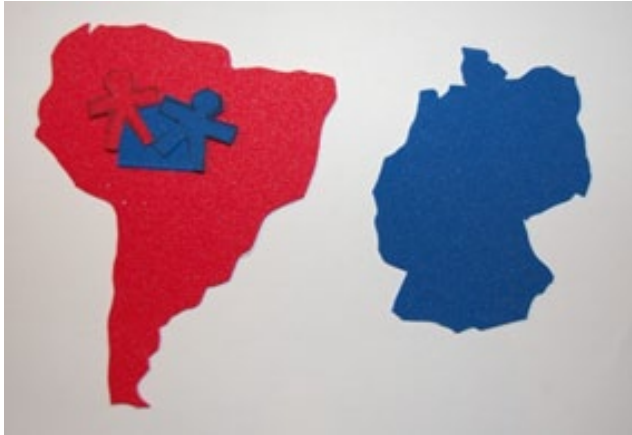
Ricardo Castañeda ist Magister im Bereich der Angewandten Linguistik (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

An der Universität Wien, Österreich hat er sich auf dem Gebiet der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spezialisiert.

Seit 1992 arbeitet er als Deutschlehrer an der Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Kulturelle Vielfalt – Zusammen mehr erreichen

Vivian Breucker & Jörg Krämer



Als Lehrkräfte einer Deutschen Begegnungsschule, an der sich täglich Menschen als Vertreter unterschiedlicher Kulturen begegnen, haben wir uns sehr gewundert, wie wenig dieser interkulturellen Begegnung in unserem Alltag Beachtung geschenkt wird, die oft nicht über oberflächliche und subjektive Betrachtungen hinaus geht.

Kulturelle Unterschiede bereichern das Leben sehr, auch wenn sie gelegentlich Anlass für Missverständnisse und sogar Verletzungen sein können. Diese Missverständnisse und Verletzungen können einer konstruktiven Zusammenarbeit und einem erfolgreichen Unterrichten im Wege stehen. Es liegt insbesondere in der Verantwortung der Lehrkräfte, dass die kulturelle Vielfalt positiv genutzt wird.

Dieses betrifft an Deutschen Auslandsschulen insbesondere DaF, DFU- und DaM-Lehrer, da es hier durch die Tatsache, dass Lehrer und Schüler in der Regel unterschiedlichsten Kulturen angehören, besonders häufig zu kulturellen Missverständnissen kommt, z.B. bei unterschiedlichem Lernverhalten oder Verhaltensansprüchen gegenüber Schülern und / oder Lehrern. Wie diese Missverständnisse entstehen, wie man sie aufdecken und vielleicht sogar verhindern kann, soll Gegenstand dieses Artikels sein.

Begegnungen

Ein beliebtes Konfliktthema, wenn zwei Kulturen aufeinander treffen, ist ihr unterschiedliches Zeitverständnis. Viele von uns werden festgestellt haben, dass unterschiedliche Kulturen ein unterschiedliches Verhältnis zur Zeit und daraus folgend zur Pünktlichkeit haben. In Deutschland gilt Pünktlichkeit in der Regel als ein Zeichen des Respekts. Kommen wir in ein Land, in dem Pünktlichkeit kein Zeichen des Respekts ist und wir häufiger mit Unpünktlichkeit konfrontiert werden, reagieren wir oft mit Unverständnis und Kränkung.

Die Sozialpädagogin Losche schreibt in einem der Standardwerke über Interkulturalität, dass diese vermeintlichen Fehlverhalten häufig durch Missverständnisse entstehen, weil „*sie vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur (fehl) gedeutet und insbesondere negative Deutungen dem fremden Kommunikationspartner zugeschrieben werden.*“ (nach Knapp 2003: 127)

Um diese Missverständnisse zu vermeiden, ist es wichtig, die interkulturellen Begegnungen genauer in den Blick zu nehmen.

Analyse der Begegnung

Bei der Analyse einer Begegnung ist es hilfreich, sich mit einigen Theorien zu beschäftigen, die auf wissenschaftlichen Untersuchungen beruhen, mit denen man die Fehldeutungen hinterfragen und aufdecken kann.

Eine dieser Theorien ist z.B. das Eisbergmodell der Kulturen von Schein. Wie bei einem echten Eisberg sind nur 10% sichtbar, z. B. die moderne, westliche Kleidung, das neueste Mobiltelefon. 90% der Eigenschaften einer Kultur, aus den Bereichen Werte, Moralvorstellungen und Weltanschauungen sind allerdings für das Auge nicht ohne Weiteres

erkennbar, sondern liegen unter dem Sichtbaren verborgen. Wie es aber darunter aussieht, kann ich nur indirekt erschließen, anlesen oder durch langen Kontakt mit der anderen Kultur im Gefühl haben. Wenn ich von den sichtbaren Dingen auf eine mir bekannte Wertvorstellung schließe, dann kann mich dies auch in die Irre führen, wie bei unserem Beispiel des Zuspätkommens. (nach Landau, 2007: 7ff).

Hiernach ist bei unserem Beispiel äußerlich nur das Zuspätkommen der Person zu sehen und dass sie es – aus unserer Sicht - vermeintlich nicht als negativ zu betrachten scheint. Allerdings kann man nicht erkennen, welche Werte und Weltanschauungen dieser Situation zugrunde liegen.

Sieht man dieses Ereignis aber in einem größeren kulturellen Zusammenhang und vor einem anderen Zeitverständnis, so bewertet man die Situation vielleicht anders. Lanier unterscheidet z.B. grundsätzlich zwei Typen von Kulturen, die Heißklima- und die Kaltklima-Kulturen, die Zeit ganz unterschiedlich wahrnehmen (Lanier, 2000: 15).

Menschen in Kaltklimakulturen, wie z.B. Deutschland, strukturieren überwiegend ihren Tagesablauf. Zeit wird in der Regel als Wert empfunden und man freut sich darüber, seine Zeit optimal genutzt zu haben. Das Leben insgesamt orientiert sich an der Uhr, das bedeutet, man erscheint in der Regel schon vor dem angekündigten Beginn der Veranstaltung. Hinterher ist genügend Zeit, alles andere zu erledigen.

Heißklimakulturen, wie z.B. oft lateinamerikanische Kulturen sind dagegen eher ereignisorientiert, spontan und flexibel. Ihr Leben orientiert sich meist nicht an der Uhr. Es ist wichtiger den Augenblick zu genießen, als Zeit ergebnisorientiert nutzen zu müssen und das bedeutet eben auch oft, dass man zu Veranstaltungen kommt wie es gerade in den aktuellen Tagesablauf passt, obwohl man auch anerkennt, dass man in einigen Bereichen nach Zeit strukturiert arbeiten muss.

Kommt also jemand aus einer Heißklima-Kultur zu spät, ist das deshalb zunächst nicht als Affront zu werten.

Neben dem hier aufgeführten Beispiel der unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertung der Zeit gibt es noch viele andere Beispiele, in denen

sich Heiß- und Kaltklima-Kulturen unterscheiden, wie z. B. Lautstärke, Gruppenverhalten, Umgang mit Konflikten und Führungsstile.

Keding weist zudem darauf hin, dass vielleicht das Zuspätkommen nicht einmal etwas mit der Kultur zu tun haben muss, sondern mit den Lebensumständen, mit der sozioökonomischen Situation, auf die allerdings in unserem Artikel nicht weiter eingegangen werden soll, obwohl sie sicherlich auch in den Blick genommen werden müsste, wenn man die Situation genauer betrachten will. (Keding, 2006: 341)

Will ich also solch kulturelle Missverständnisse als Lehrkraft in meinem Unterricht vermeiden, muss ich sowohl die kulturellen, als auch andere Hintergründe meiner Schüler kennen und einordnen können.

Erfolgreicher Unterricht in interkulturellen Institutionen hängt demnach nicht nur von der fachlichen sondern insbesondere auch von der interkulturellen Kompetenz der Lehrkraft ab und müsste somit bei Lehrkräften, die in interkulturellen Zusammenhängen arbeiten, genauso geschult werden, wie das im wirtschaftlichen Bereich schon lange statt findet.

Was aber ist interkulturelle Kompetenz?

Interkulturelle Kompetenz



Interkulturell kompetent ist eine Person laut Barrios dann, „wenn sie bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift.“ (Barrios, 2006: 257)

Wenn ich als Lehrkraft also nicht weiß, dass es in Heißklimakulturen – ganz anders als in Deutschland, wo der Inhalt vor der Beziehung steht - wichtiger ist, eine Beziehung zu den Schülern herzustellen, bevor ich Inhalt vermitteln kann, werde ich vielleicht große Schwierigkeiten haben, meine Inhalte erfolgreich zu vermitteln. Hierbei ist zu beachten, dass natürlich auch deutsche Lehrer eine Beziehung zu ihren Schülern aufbauen, jedoch die Intensität und Form meist eine ganz andere ist, als die zwischen Lehrkräften und Schüler/innen in Heißklimakulturen.

Das Wissen über Interkulturalität ist jedoch kein Generalschlüssel, denn, „*Nicht Kulturen begegnen einander, nicht Kulturen missverstehen und bekämpfen oder verstehen und wertschätzen sich. Es sind individuelle Menschen, und diese können sich - unter anderem - in ihrer Kulturzugehörigkeit unterscheiden.*“ (Schulz von Thun, 2006: 24) wie Schulz von Thun schon richtig bemerkte.

Dies hängt damit zusammen, dass der Mensch sich Wirklichkeit konstruiert, jeder Mensch auf seine Weise. Insofern ist die Persönlichkeit eines jeden ein großer Bestimmungsfaktor, wie diese Wirklichkeit entworfen wird.

Aber Menschen mit der gleichen Konstruktionsgeschichte entwickeln ihre Realität ähnlicher als Menschen, die nicht die gleiche Konstruktionsgeschichte teilen. D. h. zwei Deutsche haben eine ähnlichere Konstruktionsgeschichte als z.B. ein Deutscher und ein Ecuadorianer, demzufolge verstehen sich Menschen, die die gleiche Konstruktionsgeschichte teilen, in der Regel leichter, da sie aufgrund der oft ähnlichen Sozialisation gemeinsame Werte, Normen, Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Verhaltensregeln und Verhaltensgewohnheiten haben.

So hilft uns die Theorie des Konstruktivismus diese Kulturzugehörigkeit besser in den Blick nehmen zu können.

Nun wäre es also ein Leichtes zu sagen, wenn ich als Deutsche/r nach Ecuador komme, muss ich mich also „nur“ um die Einsicht in die fremde Kultur bemühen, damit es keine Missverständnisse mehr gibt.

Doch: Laut Schroll Machl entstehen die „*größten Probleme internationaler Zusammenarbeit aber insgesamt nicht dadurch, dass die Partner zu wenig voneinander wissen, sondern*

dass sie zu wenig Kenntnisse und Einsichten über sich selbst und ihre eigenen Werte, Normen, Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Verhaltensregeln und Verhaltensgewohnheiten haben und sich ihrer Wirksamkeit aufeinander und füreinander nicht bewusst sind.“ (Schroll Machl, 2007: 11)

Uns ist z.B. erst im Ausland wirklich klar geworden, dass wir einer insgesamt leistungs- und nicht beziehungsorientierten Kultur angehören, bei der die Kommunikation in der Regel dem Austausch von Informationen und nicht dem Schaffen einer Wohlfühlatmosphäre dient, dass man in unserer Kultur in der Regel eher rational als emotional gesteuert ist und dass Effizienz und Zeitoptimierung oft im Vordergrund stehen und Zwischenmenschliches nicht den gleichen Stellenwert hat, wie in anderen Kulturen.

Aus diesem Grund erweitert Barrios den Begriff der interkulturellen Kompetenz noch um einen weiteren Aspekt: Interkulturell kompetent ist eine Person nicht nur dann, „*wenn sie bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift, sondern wenn sie sich auch ihrer eigenen kulturellen Kompetenzen bewusst ist und - zur Metakommunikation bereit ist.*“ (Barrios, 2006: 257)

Besondere Arbeitssituation

Diese Bereitschaft zur Metakommunikation ist insbesondere an Arbeitsplätzen wichtig, wo oft gar nicht eindeutig zu klären ist, welche der beiden Kulturen nun die Regeln bestimmt, wie z. B. an vielen deutschen Begegnungsschulen im Ausland.

An unseren Arbeitsplätzen ist auch nicht immer eindeutig herauszufinden, wer welche Konstruktionsgeschichte teilt, wie uns die Third-Culture-Kids-Theorie nach Polock verdeutlicht, die eine „*Absage an »bikulturelle« und Multikulturalismus-Konzepte impliziert*“. POLOCK stellt vier Idealtypen vor, die „*einen bedeutenden Teil ihrer Entwicklungsjahre außerhalb der Kultur ihrer Eltern verbracht*“ haben und somit eine Zwischenkultur konstruiert haben, die eben keiner Kultur eindeutig zuzuordnen ist. (www.kulturglossar.de/html/t-begriffe.html)

Der erste Typ ist der des „Ausländers“: Er sieht anders als der Rest der Bevölkerung aus und denkt auch



anders. Dieser offensichtliche äußere Unterschied führt dazu, dass man dem Ausländer auch leichter nachsieht, wenn er sich für die Landeskultur atypisch oder vielleicht unhöflich verhält. Die zweite Typus ist der des sogenannten „Adoptivkindes“: Es sieht anders aus, denkt aber wie die einheimische Bevölkerung des Gastlandes. Dies können zum Beispiel Kinder in der zweiten Generation sein. Hier kann es zu Missverständnissen kommen, wenn man sie bspw. mit der deutschen Direktheit konfrontiert, sie aber, wie es der Landeskultur angemessen ist, nur indirekte Kritik gewohnt sind. Die dritte Möglichkeit ist die des „heimlichen Einwanderers“: Er sieht gleich aus, aber denkt anders. Dies können zum Beispiel Personen sein, die lange in unserer Kultur gelebt haben und sich daran angepasst haben und nun von uns erwarten, dass wir sie mit unseren Wertvorstellungen behandeln. Auch hier kann es zu Konflikten kommen, wenn wir die Konstruktionsgeschichte des Einzelnen nicht kennen. Als letzte und vierte Möglichkeit gibt es noch den sogenannten „Spiegel“. Dies sind Menschen, die gleich aussehen und auch gleich denken. (Pollock, 2003: 68f.)

Aufgrund dieser vielen Aspekte, die bei der Arbeit von Lehrkräften im interkulturellen Umfeld zu beachten sind, werden Pauschalregeln im Umgang mit Interkulturalität für uns nicht nur unmöglich sondern auch kontraproduktiv. Wichtig ist für uns stattdessen den Erwerb von interkultureller Kompetenz und Metakommunikation nahe zu legen, die den Umgang mit interkulturellen Situationen fruchtbar machen. Mit diesen Kompetenzen schafft man die besten Voraussetzungen, ein interkulturelles Umfeld optimal zu nutzen, viele Möglichkeiten mit- und voneinander zu lernen und die kulturelle Vielfalt zu nutzen, um gemeinsam mehr zu erreichen.

Aus diesem Grund ist die oft erwartete Assimilation, d. h. völlige Anpassung einer Kultur an die andere, auch unbedingt abzulehnen, da eben hierdurch die Vielfalt und die potenziellen Bereicherungsmöglichkeiten minimiert werden. Viel wichtiger ist die Integration der Kulturen, die eine Anpassung bei Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität ermöglicht – und zwar auf allen Seiten.

Unserer Meinung nach ist es die bedeutendste Aufgabe einer DaM-, DaF- oder DFU-Lehrkraft, die im interkulturellen Umfeld arbeitet, selbst interkulturell kompetent zu sein, um diese Integration aktiv mitzugestalten und die Schüler bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Integration zu unterstützen, um Missverständnisse und insbesondere Verletzungen zu vermeiden.

Da es laut Willi Ritschard (1918 - 1983) auf hundert Besserwisser nur einen Bessermacher gibt, plädieren wir dafür, dass es an den deutschen Auslandsinstitutionen neben einer tiefgründigen theoretischen Einführungen auch eine Möglichkeit zur Umsetzung in die Praxis unter Anleitung von interkulturell geschulten Fortbildnern gibt. Dazu gehört für uns – neben dem intensiven Austausch

<p>„Ausländer“ sieht anders aus und denkt anders</p>	<p>„Adoptivkind“ sieht anders aus und denkt gleich</p>
<p>„heimlichen Einwanderer“ sieht gleich aus und denkt anders</p>	<p>„Spiegel“ sieht gleich aus und denkt gleich</p>

– sich zunächst mögliche Situationen, bei denen die Interkulturalität eine wichtige Rolle spielen, bewusst zu machen und zu durchleben. Weiter sollte dort gemeinsam erarbeitet werden, welche Folgen dies für die jeweilige Schulsituation hat und wie diese Erkenntnisse in den eigenen Unterricht eingebunden werden können. Wir wünschen dabei viel Erfolg.

Verwendete Literatur und weitere Literaturempfehlungen:

- BARRIOS, Catarina (2006): Interkulturelle Mediation in Teams mit multinationaler Belegschaft aus Deutschland und Lateinamerika. In: Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedmann (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbeck bei Hamburg: rororo-Verlag
- FRANK, Gunter/ STORCH, Maya (2010): Die Mañana-Kompetenz. München/Zürich: Piper Taschenbuch-Verlag
- JUUL, Jesper / JENSEN Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Weinheim: Beltz-Verlag

- JUUL, Jesper (2006): Aus Erziehung wird Beziehung. Freiburg: Verlag Herder
- KEDING, Gesche in (2006) in Kumbier, Dagmar und Schulz von Thun, Friedemann (2006): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hamburg: rororo-Verlag
- KNAPP, Karlfried (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. in Bergemann, Niels (Hrsg): Interkulturelles Management, Berlin: Springer-Verlag
- KUMBIER, Dagmar und SCHULZ VON THUN, Friedemann (2006): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hamburg: rororo-Verlag
- LANDAU, D. (2007): Unternehmenskultur und Organisationsberatung, Berlin: Carl-Auer-Verlag
- LANIER, Sarah (2000): Überall zu Hause? Menschen aus fremden Kulturen verstehen. Marburg: Francke-Buchhandlung-Verlag
- PFÄFFENHOF, Julia / JARRÍN, Raúl (2006): Kulturschock Ecuador. Reise Know-How. Bielefeld: Reise Know-How Verlag Rump.
- POLLOCK, David C. et al (2007): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke-Buchhandlung-Verlag
- SCHOLL-MACHL, Sylvia (2007): Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht-Verlag

Internet:

<http://www.kulturglossar.de/html/t-begriffe.html> [Besucht am 20.01.2011 um 15.00 Uhr]

Informationen zu den Autoren:



Vivian Breucker und Jörg Krämer arbeiten seit mehreren Jahren an der Deutschen Schule in Quito, Ecuador, als entsandte Lehrkräfte. Seit 2007 leiten sie interkulturelle Einführungen für neue Lehrkräfte an Schulen und helfen schulübergreifend bei dem Erstellen von interkulturellen Konzepten. Der Artikel entstand aufgrund eines Vortrages auf dem Deutschlehrerkongress 2011 in Quito.

Fremdsprachenunterricht der Gegenwart: Kompetenzen, Standardisierung und Machtverschiebung

Heike Gruhn

“Siempre la lengua fue compañera del imperio”

Antonio de Nebrija, Gramática de la lengua castellana, 1492

Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrtausends steht für bedeutende didaktische Umwälzungsprozesse besonders auch im Fremdsprachenunterricht. Seit der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen zur Hauptreferenz für alles geworden ist, was mit Sprachlehre zu tun hat, sind nicht nur Lehrbücher, sondern auch Curricula und standardisierte Sprachprüfungen auf den kompetenzorientierten Ansatz abgestimmt worden. Der vorliegende Artikel beabsichtigt allerdings weniger eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Ansatz, sondern möchte einen ideologiekritischen Beitrag leisten. Die Annahme der neuen Richtlinien vollzieht sich häufig auf unkritische Weise oder auch als Folge von politischem Druck. Gleichzeitig erzeugt die Umstellung vielerorts Konfusion und geht an realen Gegebenheiten vorbei.

Geschichte des Sprachunterrichts: Der neueste Ansatz als der richtige

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist eine Geschichte der Lehrmoden: Verschiedene Ansätze wechseln einander ab, jeweils damit beschäftigt, ihren Alleingültigkeitsanspruch möglichst wissenschaftlich zu untermauern. Was ausbleibt, sind empirische Nachweise ihrer Wirksamkeit in der Praxis. Eben deshalb ist es ja auch so leicht, Vorgängermodelle regelmäßig als fehlgeschlagen zu denunzieren (vgl. Decoo 2001). Einige Grundbedingungen des Fremdsprachenlernens wie Vorbildung und Motivation der Lerner, sowie Zeit- und Übungsaufwand sind – unabhängig von der jeweiligen Lehrmethode – einfach nicht aus der Welt zu schaffen. Warum glaubt man

dann aber immer wieder, endlich den idealen Ansatz gefunden zu haben? Wilfried Decoo (ebd.) erklärt das mit einem Mangel an historischem Bewusstsein, den er ganz speziell in der Sprachlehre gegeben sieht:

Of all disciplines, language learning is one that is the most ignorant of its own past. Theories and techniques are presented as new, while in truth they had already been invented decades before, had blossomed and then died. Proponents of new methods are often convinced that theirs is the first sweeping change and that the past was either a dreary picture of students obliged to cram wordlists and grammar rules, or drilled with rote memorization.

Es gibt jedoch noch andere Erklärungen. Wenige Disziplinen sind so eng an kommerzielle und politische Interessen gebunden wie der Sprachunterricht. Ein neuer Ansatz in der Sprachlehre bedeutet zum Beispiel: Neue Generationen von Lehrbüchern, jede Menge teure Fortbildungsveranstaltungen sowie neue Prüfungsformen und sonstige Begleitmaterialien. In der Regel werden solch bedeutende Kapitalumschlagsbewegungen irgendwann auch mit politischer Initiative verknüpft. Früher oder später wird der neue Ansatz von der Bildungspolitik übernommen, schlimmstenfalls verordnet – manchmal infolge der langsam arbeitenden Bürokratie ironischerweise erst dann, wenn sich dessen Unwirksamkeit bereits herausgestellt hat (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren ist ein neuer Ansatz mit Alleingültigkeitsanspruch auf den Markt gebracht worden und er heißt „kompetenzorientiertes Lernen und Lehren“. Im Bereich der Fremdsprachenlehre

wird dieser Ansatz vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (nachfolgend GeR) vertreten, der mittlerweile zur Hauptreferenz von fast allem geworden ist, was überhaupt mit Sprachlehre zu tun hat (Curricula, Programme, Lehrbücher, Prüfungen).¹

Ausgehend von der oben zitierten Arbeit Decoos möchten wir im vorliegenden Artikel summarisch auf einige politische und kommerzielle Aspekte hinweisen, die diese Reformbewegung von früheren der Art unterscheiden, wobei auch grundsätzliche Probleme bei deren Umsetzung angesprochen werden sollen. Eine inhaltliche Diskussion des Konzeptes ist nicht vorgesehen. Unsere Überlegungen gründen auf Erfahrungen im mexikanischen Kontext, beschränken sich aber nicht auf diesen.

1. Der Kompetenzansatz als pädagogische oder politische Bewegung?

Die zu einem bestimmten Zeitpunkt als richtungsweisend erachteten lerntheoretischen Annahmen haben meist fächerübergreifend Einfluss. So spielten zum Beispiel behavioristische Annahmen nicht nur im Fremdsprachenunterricht eine Rolle, sondern wirkten auch auf die Curricula anderer Disziplinen ein. Was aber in der Gegenwart geschieht, übertrifft die Erfahrungen der Vergangenheit: Die Kompetenzorientierung als pädagogisches Modell soll nicht nur für alle denkbaren Fächer den Rahmen stellen (Fremdsprache, Literatur, Mathematik usw.), sondern auch für alle Erziehungsstufen, von der Primarschule bis zur Universität. Doch damit nicht genug: Die Tendenz geht dahin, das Modell weltweit zu verbreiten, jenseits von spezifischen Traditionen und Kontexten.

Selbst wenn es sich dabei um den besten Ansatz aller Zeiten handeln sollte, liegt schon allein in dieser Gleichschaltung eine Verkürzung der menschlichen Entwicklungshorizonte, welche traditionell von Perspektivenvielfalt genährt wurden, wozu auch

immer ganz unterschiedliche Vorstellungen von Lernen, Lehren und Prüfen gehörten.

Ideologischer Druck ist unangenehm, unabhängig davon, wieviel Brauchbares einem Konzept zu entnehmen ist. Man hat das Gefühl, dass das eigene Denken wie auf Knopfdruck in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt werden soll. Und das ist zunächst einmal genau das Gegenteil von freiem und komplexem Denken – Begriffe, die heutzutage in aller Munde sind. Zweifel am Kompetenzansatz zu äußern ist aber gegenwärtig fast genauso sträflich, wie zu Zeiten der Inquisition die Existenz Gottes in Frage zu stellen.

Noch bedenklicher ist, dass dieser sich zwar auf bedeutende akademische Vordenker wie z.B. Wolfgang Klafki berufen kann, seit rund einem Jahrzehnt aber von höchster politischer Stelle an die Institutionen herangetragen wird. Oder wollte ernsthaft jemand annehmen, dass sich Akteure auf allen Bildungsstufen, im staatlichen und privaten Erziehungssektor rein zufällig in so vielen Ländern gleichzeitig von seiner Überlegenheit überzeugt hätten? Und das, obwohl er bisher rein programmatischer Natur ist und seine Bewährung in der Praxis noch aussteht? Seltsam mutet nämlich an, dass Grundsatzdiskussionen im Rahmen der Umstellungsprozesse kaum geführt werden. So ist z.B. in Mexiko der GeR für DaF eingeführt worden, ohne dass eine Arbeit bekannt wäre, die sich kritisch damit auseinandersetzen oder seine potentiellen Vor- oder Nachteile im Kontext analysieren würde. Welche Interessen tatsächlich hinter dem riesigen Reformaufwand stehen, traut man sich kaum zu Ende zu denken.

Vielleicht sollte man ja doch die Hauptfigur des neuen Ansatzes einmal fragen, den Lerner, der ja bekanntlich nun im Zentrum des Unterrichts steht. Was, wenn er z.B. lieber in den klassischen vier Fertigkeiten oder auf konkrete Inhalte hin geprüft werden möchte, statt in rund 50, teilweise kaum prüfbar Kompetenzen? Was, wenn die geistig oft wenig anspruchsvollen Aufgabenformen in den Grundstufenbänden der neuen Lehrwerksgenerationen nicht seinem Lernstil entsprechen? Oder der Fokus auf

¹ Ansatz wird hier als lockeres Theoriegebäude verstanden, denn laut Claus Altmayer (2004) kamen die Spezialisten, die auf der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zum Ansatz des GeR befragt wurden, praktisch einhellig zu dem Ergebnis, dass „eine eigene fremdsprachenlerntheoretische Position [...] nicht erkennbar [sei], sie sei allenfalls inkohärent, eklektisch, vage oder unverbindlich“.

Alltagskommunikation nicht seinen Interessen und Bedürfnissen? Nein, so leicht lässt man sich das Geschäft nicht verderben: Damit der König lange lebe, darf man ihm gar nicht erst erlauben, den Mund aufzumachen!

2, Die Kompetenzstandards des GeR als unverbindlicher Rahmen?

Mancher Leser wird einwenden wollen, dass sich der neue Ansatz doch lediglich als Rahmenvorgabe versteht, wie dem GeR (Europarat 2001: Hinweise für Benutzer) deutlich entnommen werden kann:

Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten.

Warum hat der GeR dann aber so ungeheure Umwälzungsprozesse im Fremdsprachenbereich ausgelöst? Warum muss denn dann das Alte überall umgeworfen werden? Warum denn dann neue Lehrbücher, neue Curricula, neue Programme, neue Lehrtechniken? Und was ist sicher und erprobt genug, um das Althergebrachte ersetzen zu können? Nun, das ist ja gerade das, was man vom Lehrer erwartet: die Leerstellen konstruktiv auszufüllen!

Vorher wäre da noch eine Frage zu beantworten, die gerne übergangen wird: Kann man denn tatsächlich im Unterricht beim Lerner Kompetenzen heranbilden, die sich später in authentischen Situationen bewähren? Nehmen wir einmal eine der vielen Definitionen von ‚Kompetenzen‘ heraus: „Fähigkeit des Individuums, seine Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zur Lösung von konkreten Problemen in spezifischen Kontexten zu mobilisieren“ (Vallejo/Villa 2010). Dass Lernen nicht nur dazu dient, abstrakte Wissensgebilde im Kopf abzuspeichern, ist keine neue Erkenntnis. Die Übertragbarkeit von Lernergebnissen auf Situationen außerhalb des Unterrichts ist in der technischen Berufsausbildung (in deren Rahmen der Kompetenzansatz ja seinen

Ausgang genommen hat) schon lange ein Muss. Doch lässt sich das gleichermaßen auf alle Lernbereiche übertragen?

Was beinhaltet das zum Beispiel für einen mexikanischen Deutschlerner, fernab des deutschen Sprachraums? Wird er anhand der schmalspurigen Lehrbuchtexte oder der schematisch eingeübten Unterrichtsdialoge in die Lage versetzt werden, in der deutschsprachigen Lebenswelt, in der ja doch alles ganz anders verläuft als im Schonraum Unterricht, souverän Probleme lösen zu können? Sind dazu neben Kenntnissen und Fertigkeiten nicht auch jede Menge Erfahrung und Abschleifmomente in authentischen Situationen notwendig? Mit anderen Worten: Können wir als Sprachlehrer denn überhaupt etwas anderes tun als das, was wir ohnehin schon seit ewigen Zeiten betreiben, nämlich Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln und einüben, weil Kompetenzen als solche im Sprachunterricht eigentlich kaum vermittelbar sind?

Auch die Prüfungssituationen, vorgeblich gemäß der Niveaustufen des GeR, können wenig mehr als didaktische Konstrukte sein, denn die lebensweltlichen Bezüge, die sie angeblich simulieren, gibt es als solche nicht. In der wirklichen Lebenswelt treten Sprachhandlungssituationen nur bedingt nach Niveaustufen getrennt auf; verschiedene Anforderungsprofile liegen eng beieinander und gehen ineinander über. Auch an die einfachste Anforderungssituation, wie z.B. Vorstellen auf A2-Niveau, kann der muttersprachliche Gesprächspartner eine Unterhaltung anschließen wollen, die das Können des Lerners überfordert.

Anbieter der standardisierten, kompetenzorientierten Sprachprüfungen scheinen jedenfalls stillschweigend mit einzuplanen, dass Kompetenzen nur bedingt lehr- und prüfbar sind. So sind z.B. auf den Niveaustufen A1-B1 die mündlichen Prüfungsteile inhaltlich so stark vorhersehbar, dass der Prüfling sie fast mechanisch eintrainieren kann. Die Lehrkraft ist gelangweilt, immer und immer wieder der Planung einer Party oder eines Ausflugs beiwohnen zu müssen; darüber, wie der Prüfling „andere konkrete Probleme in anderen spezifischen Kontexten“ lösen wird, lassen sich höchstens Vermutungen anstellen. Mit anderen Worten: Hier ist zumindest einer der drei Aspekte nicht gegeben, die nach Díaz Barriga (2006: 20) zusammenwirken sollen, um Kompetenzen beobachten zu können: eine Information, eine

Fertigkeit und deren Einsatz in einer unbekanntem Situation.

Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass sich die Ergebnisse solcher Prüfungen in die Kompetenzbeschreibungen des GeR übersetzen und in die dort aufgelisteten Niveau-Stufen einordnen lassen. Es sollte jedoch daran gezweifelt werden, dass ellenlange Standardtabellen, wie diejenigen, die das Kernstück des GeR bilden, mehr als nur ganz vage Aussagen über Kompetenzen von Prüflingen liefern können. Probleme treten nämlich dann auf, wenn man die Standards und die Prüfungen nicht einzeln betrachtet, sondern zusammenlegt und miteinander abgleicht. Dabei stößt man auf viele Ungereimtheiten. Deren detaillierte Darstellung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings sprengen² weshalb wir uns auf die Erwähnung nur einiger Aspekte beschränken:

- die hohe Ratewahrscheinlichkeit bei manchen Prüfungsteilen
- die Tatsache, dass die Prüfungen längst nicht alle Aspekte erfassen (können), die in den Standards aufgelistet sind
- die Tatsache, dass die Prüfungen auch dann bestbar sind, wenn die Prüflinge bestimmte Fertigungsbereiche kaum beherrschen, während in den Standardtabellen aber alle Fertigungsbereiche für das jeweilige Niveau beschrieben werden
- erhebliche Unschärfen bei den Bewertungsskalen für produktive Prüfungsleistungen.

Ähnliches wird übrigens aus anderen Fachdisziplinen berichtet: Im Bereich muttersprachlicher Deutschunterricht zum Beispiel sieht Kaspar Spinner (2004: 2) das eigentliche Problem „im Verhältnis von Standardformulierung und Umsetzung in Aufgaben“ und konstatiert unter anderem „das Umkippen von Subjektivität in Objektivität“ (ebd.: 4). Darüber hinaus stellt er folgendes fest:

Idee und Realisierung von Standards scheinen in geradezu absurder Weise einander zu widersprechen. [...] Was durch die

Aufgabenkonstruktion hier offensichtlich geschieht, ist eine massive Reduktion, wenn nicht Trivialisierung dessen, was in den Standards formuliert ist. (2004: 2f.)

Besteht womöglich ein grundsätzliches Problem beim Abstimmen von Prüfungen mit kompetenzbasierten Standards, unabhängig vom jeweiligen Fachbereich?

Unter quantitativen Gesichtspunkten scheinen die neuen A1- und A2-Prüfungen jedenfalls ein genialer Einfall zu sein. Kann man doch nun weltweit Prüfungen auf Niveau-Stufen verkaufen, die früher gar nicht als prüfenswert erachtet wurden. Und Anfängerkurse haben nun mal wesentlich mehr Teilnehmer als Fortgeschrittenenurse. Alle gehen dabei als Gewinner hervor: Der Neofito bekommt ein Diplom in die Hand gedrückt, Institutionen können Erfolge nachweisen, die in die Statistiken eingehen, und die Prüfungsveranstalter haben nun auch solche Lerner als Kunden, die ihre Kurse noch vor Erreichen eines brauchbaren Grundstufenniveaus abbrechen werden.

Einer der Hauptgewinner der gegenwärtigen Umwälzungsprozesse wird ohnehin der Europarat sein. Denn wenn in ein paar Jahren ein neuer „Rahmen“ fällig sein sollte, wird er die Zügel bereits in der Hand halten. Sprachlehrgeschichte kann in Zukunft direkt von oben geschrieben werden! Schon heute aber gilt, was der australische Prüfungsforscher McNamara (2008: 11) beklagt:

Alle Prüfungen müssen mit dem GeR abgestimmt werden. Und wenn jemand versucht, hinsichtlich Curriculum oder Bewertung irgendwas in sein Sprachlehrprogramm hineinzunehmen, was nicht in diese Begriffe [des GeR] übersetzt werden kann, so wird dieser Versuch unsichtbar und völlig wertlos.

Zurück zu unserem Lehrer und seiner Mission, die Leerstellen mit kompetenzanregenden Lernwelten zu füllen. Was, wenn er nicht weiß, wie das zu tun ist, oder gar heimlich hinter verschlossenen Türen dem bösen Frontalunterricht frönt? Schande über ihn! Er wird mit dem schlechten Gewissen leben müssen, die

² Wir haben diesen Versuch in der folgenden Arbeit unternommen: Gruhn, Heike (2009), Anmerkungen zum Zertifikat Deutsch im mexikanischen Kontext vor dem Hintergrund der Deskriptoren-Tabellen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 14: 2, 23S., Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Gruhn2.htm>

Alleinschuld zu tragen, wenn künftige Generationen nicht kompetenter werden als andere vor ihnen auch. Denn der offizielle Diskurs geht heutzutage dahin, den Lehrer dafür verantwortlich zu machen, wenn die neuen Richtlinien keine nennenswerten Änderungen bezüglich des Lernerfolgs der Studenten bewirken.

3. Unsicherheit und Überforderung vieler Lehrer als vorläufige Ergebnisse der Reformbemühungen

Auch jenseits des GeR ist längst nicht alles geklärt. So bleibt u.a. die Frage, ob mit dem Kompetenz-Ansatz nicht auch Altes in neuer Verpackung untergemogelt wird. Die Geschichte des Projektunterrichts – Kleinod der neuen Methodenlehre – ist z.B. schon über hundert Jahre alt und mit Namen wie Kerschensteiner, Dewey oder Freinet verbunden. Da würde es sich doch anbieten, zunächst einmal die Höhen und Tiefen dieser Erfahrung aufzuarbeiten, statt die Methode geschichtsvergessen neu aufzulegen, grad so als ob sie eben erst erfunden worden sei. Ähnliches lässt sich vom Problemlösen sagen, gegenwärtig von vielen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gestellt. Auch diese Methode hat eine jahrzehntelange Geschichte, war sie doch bereits Teil der Lernzieltheorie der 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts.

Aber um welche der vielen Kompetenz-Definitionen geht es beim Sprachunterricht überhaupt? Wie verhält sich das neue Modell zum früheren der kommunikativen Kompetenz? Gehen soziokultureller Konstruktivismus und kompetenzorientiertes Unterrichten Hand in Hand? (Viele Institutionen, die früher den Ersteren anpriesen sind nun nahtlos zu Letzterem übergegangen, ohne dabei irgendeine Erklärung mitzuliefern.) Wer bei solchen Fragen ins Schleudern gerät, befindet sich in bester Gesellschaft. Vielen hochrangigen Vertretern des Erziehungs- und Sprachlehrwesens geht es nämlich ebenso.

Und das ist kein Wunder. Denn das Themenfeld ist so komplex und unübersichtlich, dass der „gewöhnliche Lehrer“ schwerlich zu Klarheit gelangen kann, auch wenn man ihn ununterbrochen in Schulungen schickt. Viele Sprachlehrer sind überfordert, denn sie empfinden eine große Kluft zwischen dem, was man ihnen in den Kursen erzählt, und ihrer alltäglichen Unterrichtsrealität. Wie sollen all die normativen

Fragmente denn nun im Unterricht umgesetzt werden? Ángel Díaz Barriga (2006: 17, Übers. H.G.) merkt in diesem Zusammenhang folgendes an:

Wenn es gegenwärtig eine Gewissheit gibt, dann die, dass keine Klarheit darüber besteht, wie dieser Ansatz in der Schul- oder Hochschulerziehung umgesetzt werden kann. Dennoch greift man immer häufiger auf seine Anwendung zurück, genauer gesagt darauf, ihn für die Erziehung zu proklamieren. Die Folge ist dann, dass sich das, was Kompetenzansatz genannt wird, manchmal nicht einmal in irgendeiner bestimmten Vorgehensweise niederschlägt. Heute geht es um den Kompetenzansatz, so wie es gestern in der Erziehung [...] um den Kognitivismus ging, oder um die Anwendung eines flexiblen Modells. Eine Konstante bei all dem ist die fehlende Reflexion. Dem Erziehungssystem scheint es eher darum zu gehen, die Durchführung einer Innovation zu verkünden, als darum, wirklich etwas zu bewirken [...].

Dazu gesellt sich noch eine ganz andere Art der Überforderung: Der „postmoderne“ Sprachlehrer ist nämlich ein „Übermensch“: Er rennt von Fortbildung zu Fortbildung – ständig wird ihm dabei die Wurst noch höher gehängt – besucht unzählige Versammlungen, schreibt Protokolle und erarbeitet Programme, liefert regelmäßig ellenlange Arbeitspläne ab und füllt immer wieder dieselben elektronischen Datenbanken aus, ist Tutor ganzer Generationen „autonomer Studenten“, versucht sich als Konferenzgeber oder wissenschaftlicher Autor, Forscher ist er ohnehin, hält nebenbei auch noch seinen Unterricht und geht mit unzähligen Prüfungen nach Hause, die zu korrigieren sind. Dabei wird seine finanzielle Lage und Sicherheit immer prekärer: Um überleben zu können, hat er also eine Zweit- oder Drittarbeit. Wenn er dann endlich Zeit findet, kompetenzfördernde Lernwelten zu entwerfen, ist es schon weit nach Mitternacht... Irgendwo scheint bei all der Reformiererei der gesunde Menschenverstand auf der Strecke geblieben zu sein!

Der Berg kreißte und gebar eine Maus, möchte man sagen, doch ist die Maus überhaupt schon geboren? Warum der Ansatz trotzdem so viele Anhänger findet, wusste schon Comenius im 17. Jahrhundert

(zit. n. de la Mora in Comenio 1995: Prólogo XXIX, Übers. H.G.): „Weil die Leute gezählt sind, die aus Überzeugung und realitätsbezogen handeln; die meisten schließen sich nach dem Trägheitsprinzip einfach den Meinungen der anderen an“. Statt vom rundum kompetenten Lerner zu träumen, ohne den Weg zu kennen, der ihn in diesen Zustand führen könnte, wäre es dringend geboten, auf den Boden der Tatsachen zurückzukehren und sich in Mexiko Gedanken über einige grundlegende Fragen des gegenwärtigen Sprachlehrwesens zu machen:

- Wie kann man Institutionen davon überzeugen, dass Sprachlehrer und -prüfer selbst auf qualifizierte Weise über die Kompetenzen verfügen sollten, die sie vermitteln oder prüfen?
- Wie kann man Institutionen davon überzeugen, dass hohe Ansprüche an Sprachlehrer nur dann erfolgreich eingelöst werden können, wenn man diesen ein ausreichendes Maß an materieller Sicherheit und Zeit zugesteht?
- Wie kann man Institutionen davon überzeugen, dass administrative Maßnahmen akademische Zielsetzungen nicht behindern dürfen?
- Wie kann man Institutionen dazu bringen, Lerner Motivationen und Bedarfsanalysen von potentiellen Arbeitgebern zu ergründen, um einen Unterricht anzubieten, der auch auf spezifisch regionale Gegebenheiten zugeschnitten ist?
- Wie sinnvoll ist es, Autonomieansprüche an Lerner zu stellen, die an lineare Progression und konventionelle Unterrichtspraxis gewohnt sind?
- Wie kann dem Rückgang der muttersprachlichen Kompetenz bei Lernern und Lehrern entgegengewirkt werden, welcher auch dem Fremdsprachenlernen enge Grenzen setzt?

Ehe solche Probleme nicht angegangen werden, wird auch die beste Reform wenig bewirken. Erst anschließend sollte man sich – ohne großes Paukenschlagen – unter anderem auch der Frage zuwenden, welche speziellen Kompetenzen (strategische, diskursive, kulturelle...) im (mexikanischen) Sprachunterricht zu fördern sind und wie das konkret bewerkstelligt werden könnte.

Bibliographie

- ALTMAYER, Claus (2004): „Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3)“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, 10 S. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Sprachenpolitik2.htm> [letzter Zugriff November 2011.]
- COMENIO, Juan Amós (1995): *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa: México, D.F.
- DECOO, Wilfried (2001): *On the mortality of language learning methods*. Vortrag an der Brigham Young University, USA, 8. November 2001. Online: <http://web.archive.org/web/20080208190123/webh01.ua.ac.be/didascalia/mortality.htm> [letzter Zugriff: Oktober 2010].
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006): „El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?“, in *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, Nr. 111, UNAM, México, D.F., S. 7-36.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [letzter Zugriff: Oktober 2011].
- McNAMARA, Tim (2008): *Language Assessment as Social Practice*. Vortrag vom 05. August 2008 beim IV Coloquio CELU, Universität San Martín, Buenos Aires (Manuskript). Online: http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_pdf [letzter Zugriff: Oktober 2011].
- SPINNER, Kaspar H. (2004): *Der standardisierte Schüler*. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004. Online: <http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/> [letzter Zugriff: März 2012].
- VALLEJO ROMERO, Walter Fernando und María Azucena VILLA ABURTO (2010): *La educación por competencias*. Vortrag am Instituto Universitario Puebla, BUAP, Atlixco vom 15.04.2010, Power-Point-Präsentation (unveröffentlicht).

Informationen zur Autorin:



Dorit Heike Gruhn, M.A. und Staatl. geprüfte Übersetzerin für Spanisch und Französisch, studierte Deutsche Literatur und Interkulturelle Erziehungswissenschaften. Sie ist seit vielen Jahren an der Sprachenfakultät der Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexiko, als Dozentin und Forscherin tätig und arbeitet außerdem als Übersetzerin. Von 2010-2012 Schriftführerin des Mexikanischen Deutschlehrerverbands.



Quito, Ecuador
Mai 2012