

Kroatischer Deutschlehrerverband
in Zusammenarbeit mit
Goethe-Institut Kroatien und
Österreichischem Kulturforum Zagreb

XXII. INTERNATIONALE TAGUNG

DES KROATISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES
10. – 12. OKTOBER 2014, OSIJEK

WAS KÖNNEN MEINE LERNENDEN UND
WAS KANN ICH?

KOMPETENZORIENTIERUNG IM DAF-UNTERRICHT
– AKTUELLER STAND UND PERSPEKTIVEN

ORGANISATIONSLEITUNG

Vesna Bagarić Medve
Irena Horvatić Čajko
Blaženka Jelaš
Lidija Jukić Flegar
Dmitri Kletschko
Ljubica Kordić
Irena Lasić
Renata Marinković Krvavica
Kristine Petrušić
Leonard Pon
Neda Roglić
Ružica Štuc
Ninočka Truck Biljan

KDV-Konto 230000-1101519542, Zagreb, Kroatien
Zagrebačka banka
www.kdv.hr

KDinfo

ISSN 1332-2834

Praxisorientierte Zeitschrift der kroatischen
DeutschlehrerInnen erscheint zweimal jährlich.
Verbandsmitglieder beziehen die Zeitschrift kostenlos.
Jahrgang 23, Nummer 44/45, 2014

Herausgeber

Kroatischer Deutschlehrerverband
www.kdv.hr

Redaktion

Irena Horvatić Čajko
Ružica Štuc

Lektur

Gerald Hühner
Kristine Petrušić

Gestaltung und Umschlag

Saša Stubičar

Herstellung

Grafički zavod Hrvatske d.o.o., Zagreb

INHALT

VORWORT	Irena Horvatić Čajko.....	4
PLENARVORTRÄGE		
	Vesna Bagarić Medve, Leonard Pon.....	9
	THEORETISCHE, EMPIRISCHE UND PRAKTISCHE ASPEKTE DER TEXTKOMPETENZ	
	Susanna Slivensky, Anna Schröder-Sura.....	19
	DAS EUROPÄISCHE FREMDSPRACHENZENTRUM DES EUROPARATS UND BEISPIELE SEINER ARBEIT IM BEREICH DER MEHRSPRACHIGEN UND INTERKULTURELLEN KOMPETENZEN	
	Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt.....	29
	WAS MACHT EINEN GUTEN TEST AUS? SPRACHTESTS IN THEORIE UND PRAXIS	
WORKSHOPS		
	Dragica Bukovčan.....	40
	BRAUCHEN DEUTSCHLEHRERINNEN AN FACHHOCHSCHULEN UND FAKULTÄTEN EINE BESONDERE FACHSPRACHENDIDAKTISCHE AUSBILDUNG?	
	Katarina Đorić.....	46
	DAS KANN ICH AUCH! – BEISPIELE FÜR BINNENDIFFERENZIERUNG IM DAF- UNTERRICHT EIN WORKSHOP FÜR LEHRER DER PRIMARSTUFE	
	Dr. Gerald Hühner.....	51
	WER ODER WAS IST EIGENTLICH ŽMEGS?“ DAF-LEHREN (UND -LERNEN) ALS LEBENSPRAXIS	
	Andrea Tukša.....	60
	FAHREN SIE MIT!	
	Maja Majnarić.....	66
	PRÄKTISCHE IDEEN ZUM INTERESSANTEN DEUTSCHUNTERRICHT FÜR DIE SCHÜLER AB DER 1. KLASSE	
	Mira Sporiš, Neda Roglič.....	72
	DAS SPIEL – EINE ERNSTHAFTE ARBEIT ZUR ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN	
	Sonja Biermann.....	77
	TALKSHOW IM DEUTSCHUNTERRICHT	
	Jasmina Troha.....	81
	DIE KOMPETENZ „LERNEN LERNEN“ – WORTSCHATZVERMITTLUNG DURCH SPIEL	
	Valerija Paljak.....	84
	MEDIENKOMPETENZEN DER SCHÜLER/INNEN – HERAUSFORDERUNG FILM	

VORWORT

Die Philosophische Fakultät der Universität Osijek war im Oktober 2014 Treffpunkt von rund zweihundert Teilnehmerinnen und Teilnehmern der XXII. Jahrestagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes. Durch die Kooperationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen der Abteilung für Germanistik und mit Unterstützung der KDV-Zweigstelle Osijek war es möglich, die Idee der DaF-Förderung in der Vertikale vom Kindergarten bis zum Hochschulbereich durch die Auswahl des Tagungsortes an der Universität erneut hervorzuheben. Die Schönheit der Stadt an der Drau, sonnige Herbsttage, die wunderschöne Atmosphäre des Festsaals der Philosophischen Fakultät und das reiche Tagungsprogramm haben dafür gesorgt, dass Zufriedenheit und gute Laune unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern herrschte.

Das Rahmenthema der Tagung *Was können meine Lernenden und was kann ich?* war die Einladung, einerseits darüber nachzudenken, welche sprachlichen und anderen Kompetenzen Lernende im Rahmen des DaF-Unterrichts entwickeln könnten und sollten, und andererseits als Impuls gedacht zur Introspektion und Reflexion über die eigene Lehrtätigkeit, über Möglichkeiten und Bedürfnisse der Weiterentwicklung von Lehr(er)kompetenzen.

Neue Anregungen dazu konnten wir durch fünf Plenarvorträge, fünfundzwanzig Workshops und sieben Beiträge im Freien Forum gewinnen. Prof. Dr. Jörg Roche von der Universität Ludwig-Maximilian in München setzte sich in seinem Plenarvortrag mit folgenden Fragen auseinander: Sind Aufgaben- und Handlungsorientierung nur moderne Begriffe für eingefahrene methodische Routinen im Sprachunterricht? Wie verhalten sich Inhaltsorientierung und Aufgabenorientierung? Was sind die lerntheoretischen, linguistischen und erwerbslinguistischen Grundlagen eines kompetenzorientierten Lernens und Lehrens von Fremdsprachen? Mit einer Reihe von konkreten Unterrichtsbeispielen lieferte er Antworten auf diese Fragestellungen. Susanna Slivensky vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates und Anna Schröder-Sura von der Universität Gießen haben die Frage der Lern- und Lehrkompetenzen vor dem Hintergrund der Programme des Fremdsprachenzentrums dargestellt. Mag. Helga Längauer-Hohengaßner schilderte neue Ansätze in der Überprüfung von Bildungsstandards im Rahmen der Reifeprüfung an Österreichs Schulen, während Dr. Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt in ihrem Vortrag Theorie und Praxis von Sprachtests erläuterte. Die Plenarreferenten

der gastgebenden Fakultät, Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve und Doz. Dr. Leonard Pon, brachten uns theoretische, empirische und praktische Aspekte der Textkompetenz näher.

In zahlreichen Workshops wurden viele interessante und anwendbare Praxisbeispiele und methodisch-didaktische Unterrichtsansätze dargestellt, die schon am ersten Tag nach der Tagung im eigenen DaF-Unterricht erprobt und umgesetzt werden können. Im Bereich des frühen Deutschlernens war das Schlüsselwort Spiel, sei es Musikspiele oder Wortschatzvermittlung durch Spiel, oder Spiel als Grundlage für die Entwicklung von Sprachkompetenzen. In der Zielgruppe „Grundschule“ ging es um Kompetenzen bei der Entstehung eines Schülerblatts, um Medienkompetenzen und Film, um Förderung von Kompetenzen in heterogenen Klassen und Binnendifferenzierung. Die Lehrkräfte der Mittelschulen setzten sich mit Fragen zur Erstellung von Hör- und Leseverstehensaufgaben auseinander, mit Kompetenzmessung, mit der Bestimmung des erreichten Lernniveaus, mit Handlungsorientierung in der Unterrichtspraxis, was unter anderem durch den Workshop über Talkshow als Training der Sprechkompetenz veranschaulicht wurde. Die Sektion der Hochschule widmete ihre Arbeit vor allem der Entwicklung von sprachlichen, aber auch fachbezogenen Kompetenzen im Rahmen des Fachsprachenunterrichts.

Der Höhepunkt des zweitägigen Zusammenseins war der Kulturabend mit dem Konzert für E-Cello und Didgeridoo von Martin Sommer und der feierlichen Vergabe der DaF-Oskars. Das Konzert war keine typische Musikveranstaltung, sondern eine Gelegenheit, in der Konzertbesucher auch aktiv mitmachen und selber die Erfahrung machen konnten, was alles mit Klangwahrnehmung im Sprachunterricht machbar ist.

Im Jahre 2014 hat der Kroatische Deutschlehrerverband zum ersten Mal die Nominierung für die DaF-Oskars ausgeschrieben, mit dem Ziel, Deutsch als Fremdsprache und die bildungspolitische Tätigkeit im Bereich des DaF-Unterrichts in Kroatien zu fördern. Als Kandidaten konnten einzelne Lehrkräfte, Schulen, Schulleiter, andere Institutionen oder lokale Gemeinden, die im Bereich der DaF-Förderung besonderes und nachhaltiges Engagement vollbracht haben, nominiert werden. Die Gewinner der DaF-Oskars 2014 waren:

- **Dr. Gerald Hühner**, der sich durch seine langjährige pädagogische Arbeit als Deutschlehrer im Auslandsschuldienst, durch die Initiierung und Umsetzung zahlreicher Projekte in Kroatien und auf internationalem Niveau große Verdienste erworben hat. Dadurch hat er einen wesentlichen Beitrag zur Förderung des Deutschlernens von der Vorschule bis zum Beruf im kroatischen Bildungssystem geleistet.
- **Die Stadtverwaltung der Stadt Zaprešić**, die durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit und unterschiedliche DaF-Projekte das Modell Zaprešić – „Deutsch vom Kindergarten bis zur Hochschule“ nachhaltig fördert.
- **Die Grundschule Pavao Belas, Brdovec und der Schulleiter Andrej Peklić** für die gezielte Förderung des frühen Fremdsprachenlernens. In dieser Schule wird Deutsch regelmäßig als erste Pflichtfremdsprache angeboten.
- **Die Grundschule Šime Budinića**, die seit 2011 Deutsch als zweite Fremdsprache ab der ersten Klasse anbietet.

- **Frau Sveltana Bebić**, die sich in zahlreichen schulischen und außerschulischen DaF-Projekten auf nationalem und internationalem Niveau äußerst engagiert und dadurch die Motivation und das Interesse für das Deutschlernen in ihrer Schule gefördert hat.
- **Frau Lea Lesar** hat sich durch die langjährige Organisation und Durchführung des Projekts „Theaterspiele – Varaždin“ große Verdienste auf nationalem und internationalem Niveau erworben. Sie setzt sich außerdem als Hauptorganisatorin der Initiative „Europäischer Tag der Sprachen“ in der Gespanschaft Varaždin und Međimurje und als Schriftleiterin der internationalen deutschsprachigen Schülerzeitung „Max“ für Deutsch als Fremdsprache in schulischen und außerschulischen Aktivitäten äußerst engagiert ein.
- **Herr Krešimir Golub**, der durch die erfolgreiche Organisation und Durchführung des Projekts „Max sucht den Superstar“ an der erfolgreichen Promotion der deutschen Sprache und der fremdsprachlichen Kenntnisse auf nationalem und internationalem Niveau kontinuierlich arbeitet.

Durch die Verleihung der DaF-Oskars wollte der Kroatische Deutschlehrerverband besondere Leistungen würdigen und öffentlich die Arbeit der außerordentlich engagierten Kolleginnen und Kollegen anerkennen. Für das unterhaltsame und einmalige Moderieren des ersten KDV-Oskar-Abends, den wir noch lange in Erinnerung behalten werden, gilt ein besonderer Dank unserer Kollegin Kristine Petrušić.

Mit Vorfreude auf die nächste Jahrestagung in Varaždin sowie andere KDV-Veranstaltungen und -Projekte, bedanke ich mich bei allen KDV-Mitgliedern und -Partnern für das Mitmachen, für den kollegialen Austausch und das Interesse an der Zusammenarbeit in Ihrem Fachverband für Deutsch als Fremdsprache.

Dr. Irena Horvatić Čajko



Organisationsausschuss der KDV-Tagung 2014

PLENARVORTRÄGE

THEORETISCHE, EMPIRISCHE UND PRAKTISCHE ASPEKTE DER TEXTKOMPETENZ

1. EINFÜHRUNG

Im Fremdsprachenunterricht wird nach wie vor viel mehr Aufmerksamkeit der Vermittlung grundlegender sprachlicher Phänomene (Wortschatz, Grammatik, Phonetik, Orthographie), als der Vermittlung satzübergreifender sprachlicher Phänomene geschenkt. Die Fremdsprachenlerner sind am Ende ihrer Schulausbildung mit einem breiten Wissen ausgestattet, wie Sätze gebildet werden. Wenig wissen sie aber darüber, wie kohäsive, kohärente Texte unterschiedlicher Arten produziert werden. Die Komponente der kommunikativen Kompetenz, die diese Wissensaspekte liefert, heißt Text- oder Diskurskompetenz.

Nach einer theoretischen Einführung in die Problematik der Begriffsbestimmung der Textkompetenz werden in diesem Beitrag die Ergebnisse ausgewählter Studien zur Textkompetenz der Zweit- und Fremdsprachenlerner dargestellt, mit dem Ziel, einen Einblick darin zu geben, wann und wie sich die Textkompetenz der Fremdsprachenlerner, vor allem der Deutschlerner, entwickelt bzw. entwickeln lässt. Somit wird auch auf die Frage nach der Rolle der Textkompetenz im Prozess des Sprachenlernens und -lehrens eingegangen.

2. ZUM BEGRIFF TEXTKOMPETENZ

2.1 TEXT UND DISKURS

Um den Begriff Textkompetenz verstehen zu können, muss man sich zunächst darüber im Klaren sein, was ein Text ist. In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts haben theoretische und empirische Studien im Bereich der Textlinguistik die Erkenntnis erbracht, dass ein Text weit mehr als eine Einheit aus miteinander verknüpften Sätzen ist. Dem Text wurden noch zwei wichtige Dimensionen zugeteilt. Zum einen gibt es die pragmatische Dimension, durch die die Tatsache hervorgehoben wird, dass ein Text die Grundeinheit sprachlicher Kommunikation ist. Zum anderen haben Texte eine kognitive Dimension, weil sie durch Einsatz unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher kognitiver Operationen verstanden und produziert werden (vgl. Fix 2008). Diese Erweiterung des Bedeutungsumfangs von Text hat dazu geführt, dass die

Begriffe Text und Diskurs nah beieinander stehen. Warnke (2008) betont nämlich, dass auch der Begriff Diskurs in sich mehrere sprachwissenschaftlich beschreibbare Bedeutungsdimensionen trägt: Erstens wird Diskurs oft als eine Einheit beschrieben, die aus mehreren in Texten kontextualisierten Sätzen besteht. Hier wird Diskurs im Sinne von Text verstanden. Zweitens wird Diskurs meistens als eine kommunikative Einheit im Sinne von Gespräch oder Dialog begriffen. Drittens stehen in der Kommunikation Einzeltexte in notwendigen Beziehungen zu anderen Texten, weswegen Diskurs heutzutage als Menge formal oder funktional zusammengehöriger Texte verstanden wird. Da sich die Bedeutungsdimensionen der Begriffe Text und Diskurs überlappen, werden die Termini Textkompetenz, Diskurskompetenz, diskursive Kompetenz und sogar Diskursfähigkeit¹ synonym verwendet.

2.2 TEXTKOMPETENZ IN DEN MODELLEN DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

Wie haben sich die kurz geschilderten text- und diskurslinguistischen Erkenntnisse auf die Modellierung der Struktur der kommunikativen Kompetenz bzw. auf die Konzeptualisierung der Text- oder Diskurskompetenz ausgewirkt? Um diese Frage zu beantworten, werden wir vier einschlägige Modelle der kommunikativen Kompetenz unter die Lupe nehmen:

- Modell der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1980) und Canale (1983)
- Modell der kommunikativen Sprachfähigkeit von Bachman (1990) und Bachman und Palmer (1996, 2010)
- Modell der Sprachkompetenz im GeR (2001)
- Modell der kommunikativen Kompetenz von Celce-Murcia et al. (1995) und Celce-Murcia (2007)

Canale und Swains Modell der kommunikativen Kompetenz

In Canale und Swains Modell der kommunikativen Kompetenz ist Diskurskompetenz erst in der zweiten Version des Modells erschienen, nachdem Canale (1983) die Diskursregel, die neben den soziokulturellen Regeln des Sprachgebrauchs die soziolinguistische Kompetenz bestimmt, in die vierte Komponente der kommunikativen Kompetenz übertragen hatte. Demnach ist zu schließen, dass Diskurskompetenz in diesem Modell mit der soziolinguistischen Kompetenz eng verbunden ist.

Ausgehend von Widdowsons theoretischer und empirischer Arbeit im Bereich der Diskursanalyse hat Canale (1983) die Diskurskompetenz als Fähigkeit der Sprachbenutzer und -lerner definiert, grammatische Formen und Bedeutungen so miteinander zu ver-

1 Unter Diskursfähigkeit versteht man nicht nur die Fähigkeit der Lerner, Diskurse zu identifizieren, sie zu initiieren, aufrechtzuerhalten oder weiterzuentwickeln, sondern „eine metadiskursive Fähigkeit [der Lerner], welche die Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten ermöglicht.“ (Hallet 2008: 87). Dieser weit aufgefasste Begriff der Diskursfähigkeit ist unter Einfluss einer eingeschlagenen kognitiv-diskursiven Wende in der Linguistik entstanden, die neue Akzente in der Fremdsprachendidaktik setzte.

binden, dass eine sinnvolle Einheit in gesprochenen oder geschriebenen Texten entsteht. Die Diskurskompetenz hat er hauptsächlich im Sinne von Kohäsion (grammatische Bindelemente) und Kohärenz (angemessene Kombinationen von kommunikativen Funktionen) verstanden.

Bachman und Palmers Modell der kommunikativen Sprachfähigkeit

Im Modell der kommunikativen Sprachfähigkeit von Textforschern Bachman und Palmer bildet die Textkompetenz (Bachman 1990) bzw. das Textwissen (Bachman und Palmer 1996, 2010)² einen Teil des zur Sprachfähigkeit gehörenden organisatorischen Wissens, also nicht des pragmatischen oder soziolinguistischen Wissens, wie es im Modell von Canale und Swain und den anderen Modellen der kommunikativen Kompetenz der Fall ist. Dem Textwissen schreiben Bachman und Palmer eine sehr wichtige Rolle zu. Sie betonen, dass dieses Wissen sowohl beim Verstehen als auch beim Produzieren von Texten aller Arten eingesetzt wird.

Laut Bachman und Palmer (2010) umfasst das Textwissen zwei Bereiche von Kenntnissen: die Kenntnis der Kohäsion und die Kenntnis der rhetorischen oder konversationalen Organisation. Der erste Kenntnisbereich bezieht sich auf explizit ausgedrückte Verknüpfungen zwischen Sätzen in geschriebenen Texten und Äußerungen in Konversationen (z.B. mithilfe von Konnektoren). Der zweite Kenntnisbereich schließt zwei Aspekte ein: die Konventionen zur Abfolge von Informationen in geschriebenen Texten (z.B. Entwicklungsarten narrativer, beschreibender, berichtender, argumentativer Textstrukturen) und die Arten, wie die Gesprächspartner ihr Gespräch strukturieren (z.B. Konventionen für Gesprächsbeginn, Gesprächserhaltung und Gesprächsabschluss, Sprecherwechsel, Konversationsmaximen u.Ä.).

Modell der Sprachkompetenz im GeR

Das Autorenteam des GeR (2001) definiert die Diskurskompetenz als Fähigkeit der Sprachlerner/Sprachbenutzer, Mitteilungen so zu organisieren, strukturieren und arrangieren, dass kohärente mündliche und schriftliche Texte entstehen. Diese Fähigkeit schließt ihrer Meinung nach ein breites Spektrum von Wissenselementen ein, und zwar Thema/Fokus, bekannt/neu, Ursache/Wirkung; „natürliche“ Reihenfolge, thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Organisation; Stil und Register, rhetorische Effektivität, das Kooperationsprinzip nach Grice (Maxime der Qualität – der Beitrag soll wahr sein, Maxime der Quantität – der Beitrag soll so viele Informationen wie nötig enthalten, Maxime der Relevanz – im Beitrag soll nur Relevantes gesagt werden, Maxime der Art und Weise – im Beitrag soll man sich kurz, eindeutig, klar und gut strukturiert ausdrücken); Textgestaltung, die sich auf das Wissen von Gestaltungskonventionen der Sprachgemeinschaft bezieht, d.h. wie bestimmte Makrofunktionen (z.B. Beschreibungen, Erzählungen, Erläuterungen) und Textsorten (z.B. Geschichten, Aufsätze, Briefe) strukturiert werden (vgl. GeR 2001: 123).

2 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Bachman und Palmer den Begriff Wissen statt Kompetenz benutzen, weil im Laufe der Zeit an den Begriff Kompetenz so viele Bedeutungen angehängt wurden, dass dieser Begriff ihrer Meinung nach dadurch kontaminiert worden ist.

Modell der kommunikativen Kompetenz von Celce-Murcia et al. und Celce-Murcia

Im pädagogisch motivierten Modell der kommunikativen Kompetenz, das von Celce-Murcia, Dörnyei und Thurrell (1995) vorgeschlagen wurde, hat Diskurskompetenz eine zentrale Rolle. Sie befindet sich an der Stelle, wo lexikalische und grammatische Elemente, Elemente der interaktionalen und soziokulturellen Kompetenz zusammenwirken, um den Diskurs zu gestalten. Die Diskurskompetenz definieren sie als Auswahl, Abfolge und Organisation von Wörtern, Strukturen und Äußerungen beim Erzielen einer sprachlichen Einheit. In der zweiten Version dieses Modells der kommunikativen Kompetenz hat Celce-Murcia (2007: 47) die Bestandteile der Diskurskompetenz wie folgt beschrieben:

- Kohäsion, die Konventionen zum Gebrauch von Referenz (Anaphora/Kataphora), Substitution/Ellipsen, Konnektoren und lexikalische Kohäsion einschließt;
- Deixis, genauer gesagt, temporale Deixis (*jetzt, dann*), lokale Deixis (Lokaladverbien *hier, dort*), Personaldeixis (*ich, du*) und Textdeixis (*was ich sagen will, ist Folgendes*);
- Kohärenz, die Folgendes beinhaltet: Ausdruck von Zweck/Intention durch angemessene Inhaltsschemata, Organisation der neuen und alten Informationen, Aufrechterhaltung der temporalen Kontinuität und anderer organisatorischer Schemata durch Anwendung konventioneller Mittel;
- Allgemeine Strukturen, die sich auf formale Schemata beziehen; diese ermöglichen den Sprachbenutzern, Diskurstelle als Konversation, Interview, Bericht, Vorlesung usw. zu erkennen.

Wie aus dem obigen Vergleich unterschiedlicher Definitionsversuche von Textkompetenz hervorgeht, wird die Textkompetenz nicht immer auf gleiche Weise konzeptualisiert. Daher bleibt die Frage offen: Wie lässt sich das Konzept von Textkompetenz für Unterrichtszwecke operationalisieren? Welche sind die Bestandteile der Textkompetenz?

Im folgenden Kapitel haben wir die bisherigen Erkenntnisse zum Konzept der Textkompetenz in einem Operationalisierungsvorschlag zusammengefasst.

2.3 TEXTKOMPETENZ: EIN OPERATIONALISIERUNGSVORSCHLAG

Die Hauptbestandteile der Textkompetenz sind unumstritten Kohäsion und Kohärenz. In Anlehnung an Bachman und Palmer (1996, 2010) fügen wir der Liste der Teilkompetenzen der Textkompetenz noch zwei Elemente hinzu: rhetorische und konversationale Organisation.

Kohäsion

Die Kohäsion eines Textes wird mit Hilfe von Kohäsionsmitteln erzielt. Ausgehend von der Einteilung der Kohäsion in lexikalische und grammatische Kohäsion (Halliday und Hassan 1976) schlagen wir folgende Klassifikation von Kohäsionsmitteln vor:

1. Lexikalische Kohäsion

- Rekurrenz: Wiederaufnahme eines einmal eingeführten Textelements im nachfolgenden Text.

- Wiederaufnahme wichtiger Wörter (z.B. *Das Mobiltelefon hat viele Vorteile. Der erste Vorteil bezieht sich darauf, dass es heutzutage alle haben.*)
- Wiederaufnahme von Wortteilen, meistens in Ableitungen oder Komposita – partielle Rekurrenz (z.B. *Vorteil – vorteilhaft*)
- Wiederaufnahme der Satzstruktur, lexikalischer Muster – Parallelismus (*Menschen sind nicht dumm. Sie kennen x... Sie kennen y...*)

Linke et al. (2001) weisen darauf hin, dass die Rekurrenz oft als stilistisch unbefriedigend empfunden wird. In Fachtexten ist sie jedoch akzeptabel, sogar nötig. Etwas weniger monoton wirkt die partielle Rekurrenz.

- Substitution: Ein Wort oder eine Wortgruppe wird im nachfolgenden Text wieder aufgenommen. Da sich beide Textelemente auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen, sind sie inhaltlich miteinander verbunden. Dies gilt bei Synonymen, Hyperonymen, Hyponymen, Kohyponymen, Metaphern und auch bei Lexemen, die demselben Wortfeld angehören. Es darf aber nicht vergessen werden, dass das Referenzobjekt durch das Substitutionselement neue Bedeutungsaspekte erhalten kann (Linke et al. 2001).
- Allgemeinbegriffe (z.B. *die Sache*)
- Metakommunikative Verknüpfungen: Der Textautor bezieht sich auf seinen eigenen Text, bzw. er spricht im Text über den Text. Zu diesem Zweck stehen dem Textautor eine Reihe stereotyper Ausdrücke zur Verfügung (z.B. *im Folgenden, wie oben bereits gesagt*).

2. Grammatische Kohäsion

- Pro-Wörter oder Pro-Formen: Zu den Pro-Formen gehören vor allem die Pronomina (Personal-, Possessiv-, Relativpronomina), es können aber auch Adverbien (*dort, da*) und Pronominaladverbien (*wobei, darauf, womit*) sowie Demonstrativpronomina (*dieser, der*) als Pro-Formen verwendet werden. Was die Verweisrichtung angeht, unterscheidet man zwischen dem anaphorischen (Rückverweis) und dem kataphorischen Verweis (Vorverweis).
- Ellipsen: Der Textverweis kann auch durch Leerstellen erzeugt werden (z.B. *Ich will ein Handy. Ich auch.*).
- Konnektoren: Konjunktionen, Adverbien, Partikel
- Tempus: Vor allem in erzählenden Texten ist die Tempusverwendung wichtig, weil durch Tempuskontinuität ein Hinweis auf die Sequenzierung der erzählten Ereignisse gemacht werden kann (vgl. Linke et al. 2001).

Kohärenz

Im Unterricht sollen folgende Aspekte der Kohärenz besprochen werden:

- Thema: Das Hauptthema soll klar ausgedrückt sein. Es realisiert sich oft in mehreren verschiedenen Neben- und Subthemen. Die Lerner sollen wissen, wie man den thematischen Verlauf eines Textes (thematische Progression bzw. Thema-Rhema-Gliederung) von Satz zu Satz verfolgt und realisiert.

- Weltwissen (Alltagswissen, Erfahrungswissen, Fachwissen) und Handlungswissen. Es darf nicht vergessen werden, dass diese Wissensaspekte kulturell geprägt sein können.
- Vernetzungsmuster: Koordinative Beziehungen (z.B. in beschreibenden Texten), temporale Beziehung (z.B. in erzählenden Texten) und kausale Beziehungen (z.B. in argumentativen und erklärenden Texten).

Rhetorische und konversationale Organisation

Rhetorische Organisation und konversationale Organisation setzen das Wissen folgender Konventionen voraus:

- Konventionen für die Textgestaltung: Da Textsorten unterschiedliche Charakteristika haben, sollen Textsortenmerkmale beachtet werden, bspw. lautliche und graphische Textgestaltung, die Wortwahl, die Art und Häufigkeit von Satzmustern, die Themenverbindung und der Themenverlauf, das Thema selbst, Textstrukturmuster usw.
- Konventionen für die Gesprächsstrukturierung (Gesprächsbeginn, Gesprächserhaltung, Gesprächsabschluss, Sprecherwechsel, Konversationsmaximen usw.).

Im nachfolgenden Teil werden einige empirische Untersuchungen angesprochen, die die Entwicklung von Textkompetenz bei Lernenden analysierten. Besonders hervorgehoben werden diejenigen Aspekte, die für Lehrkräfte und den DaF-Unterricht von Belang sind.

3. EMPIRISCHE ASPEKTE DER TEXTKOMPETENZ

Nach Schmolzer-Eibinger (2007) können folgende sechs Indikatoren herangezogen werden, wenn das Niveau der Textkompetenz der Lerner bestimmt wird: Veränderungen am Text; Strategieviefalt und Perspektivenwechsel; Fokussierung von Kernthemen; Bedeutungskonstruktion im Kontext; Themenentfaltung und Textkohärenz; Sprachliche Variation. So betrifft zum Beispiel der erste Indikator Veränderungen am Text, genauer gesagt die Qualität und die Quantität der Veränderungen. Demnach überarbeiten Lerner mit hoher Textkompetenz ihre Äußerungen mehrfach, was einzelne Wörter, ganze Textpassagen, aber auch den Text als Ganzes angeht. Sie verändern auch bereits veränderte Textteile, wobei diese Änderungen sowohl formale als auch inhaltliche Ebene betreffen und zu Verbesserungen der Textqualität beitragen. Im Unterschied dazu überarbeiten Lerner mit niedriger Textkompetenz ihren Text kaum, indem sie lokale Ebenen und nicht den Text als Ganzes verändern. Ihre Veränderungen sind eher grammatik- und rechtschreibbezogen und führen nicht immer zu Verbesserungen der Textqualität, sondern verursachen manchmal auch neue Fehler. Der Lehrer ist in der Lage, ausgehend von einer solchen Beschreibung die Textkompetenz seiner Lerner zu beurteilen.

In diesem Zusammenhang formuliert Schmolzer-Eibinger (ebd.) ein Modell zur Förderung von Textkompetenz in 3 Phasen: (1) Wissensaktivierung, (2) Arbeit an Texten, (3) Texttransformation. Zunächst sollen die Gedanken, Assoziationen und die vorhandenen Kenntnisse der Lerner zu einem Thema aktiviert und für die Arbeit im Unterricht verfügbar gemacht werden (1). Danach sollen Texte aus unterschiedlichen Perspektiven gelesen und in verschiedenen Kontexten interpretiert und rekonstruiert werden, und zwar dadurch, dass Textfragmente ergänzt, lückenhafte Texte vervollständigt und ge-

lesene oder gehörte Texte wiedergegeben werden (2). Schließlich sollen Texte aus den ursprünglichen Kontexten herausgelöst und in neue Kontexte transferiert werden (3).

In einer longitudinalen Studie zur Entwicklung der Textkompetenz, die Jaroszek (2008) durchgeführt hat, wurden als ausschlaggebende Faktoren für die Entwicklung der Diskurskompetenz folgende identifiziert: Einfluss der ersten Sprache, Vorhandensein des authentischen fremdsprachlichen Inputs, Lehrersprache und Unterrichtsmethoden. Hinsichtlich des Faktors Lehrersprache hat die Untersuchung gezeigt, dass mangelnde Kenntnisse der Lehrer sich auf die Entwicklung der Textkompetenz der Lerner negativ auswirken können. Obwohl bei den Probanden generell Fortschritte verzeichnet werden konnten, verfügten sie über ein kleineres Inventar an Konjunktionen als erwartet. Jaroszek meint, Diskurskompetenz sei sowohl in Unterrichtsmaterialien als auch in Unterrichtsmethoden unterrepräsentiert, während Grammatikkompetenz und soziolinguistische Kompetenz im Vordergrund stehen würden.

In zwei weiteren Untersuchungen wurde der Frage nachgegangen, warum es zu Kohärenzbrüchen in Aufsätzen kommt, die Fremdsprachenlerner verfassen. Es konnten dabei zwei Probleme identifiziert werden: unangemessene Themenentfaltung und Probleme mit Kohäsion (Wikborg 1990). Obwohl thematische Progression von Sprache zu Sprache und von Kultur zu Kultur variiert (Simpson 2000), produzieren die Fremdsprachenlerner, die thematische Progression im Unterricht behandelt und geübt haben, Texte mit besserer Textqualität und höherer Kohärenz (Liangprayoon et al. 2013). Was den Satz- und Absatzumfang angeht, so haben einige Analysen von schriftlichen Produktionen gezeigt, dass Muttersprachler Texte mit längeren Sätzen und Absätzen verfassen (Dita 2009).

Empirisch wurde auch der Rolle der expliziten Vermittlung im Bereich von Textkompetenz nachgegangen (Haukås und Hoheisel 2013). Haukås und Hoheisel haben in ihrer Untersuchung die Frage gestellt, ob der explizite Unterricht die Textpraxis der Lerner verändern kann. Ihre Probanden haben eine Unterrichtsreihe besucht, in der sie sich theoretisch und praktisch mit der Funktion des deutschen Vorfelds auseinandersetzen. Einmal vor dem Unterricht und zu zwei verschiedenen Zeitpunkten nach dem Unterricht wurden Aufsätze (argumentative Texte) unter mehr oder weniger identischen Bedingungen geschrieben, damit man den Unterrichtseffekt analysiert. Die Analyse dieser Aufsätze ergab, dass die Probanden ihre Informationsstrukturierung im Vorfeld erheblich verbessert hatten. Der Effekt war auch sechs Wochen später vorhanden, hatte jedoch einigermassen nachgelassen. Dank der expliziten Vermittlung sollen diese Probanden ihre Textpraxis verbessert haben. Dazu konnte beobachtet werden, dass die Bewusstheit der Studenten über die Funktion des Vorfelds nun höher geworden war. Der explizite Unterricht hat nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption positiv beeinflusst, denn die Probanden berichteten auch von einem besseren Leseverstehen.

Wiederum eine andere Untersuchung analysierte, welches Potenzial die sog. Aufgaben mit Profil haben (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010). Als Aufgabe mit Profil wird eine solche Aufgabe betrachtet, die so klar profiliert ist, dass sie für die Lerner in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang steht bzw. einen solchen abbildet (ebd. 2010:194). Anhand dieser Aufgabe haben die Schüler zunächst gelernt, wie eine Fingerpuppe hergestellt wird, und erst danach haben sie eine Bastelein-

leitung für die Schüler aus der Parallelklasse geschrieben. Später haben sie beobachtet, wie diese Schüler anhand ihrer Texte Fingerpuppen basteln. Hier sollen zwei interessante Momente hervorgehoben werden: (1) Dadurch, dass die Schüler lernten, wie eine Fingerpuppe hergestellt wird, bekamen sie das notwendige Welt- bzw. Handlungswissen. (2) Da diese Anleitung für die Schüler aus der Parallelklasse verfasst wurde, hatten sie einen ganz konkreten Adressatenkreis.

In der Analyse schriftlicher Produktionen der Schüler gab es drei Dimensionen:

1. Formal-basale Schreibfähigkeiten (Groß- und Kleinschreibung, Laut-Buchstabenprinzip)
2. Funktional-pragmatische Schreibfähigkeiten (kohärenzstiftende sprachliche Mittel, die Antizipation der Bedürfnisse des Adressaten)
3. Textfunktionen/Textformate (Arbeit mit den Textfunktionen bzw. Textformaten „Bericht“ bzw. „Instruktion“)

Es hat sich gezeigt, dass diese Fingerpuppe-Aufgabe – im Unterschied zu nicht profilierten oder weniger profilierten Aufgaben – viele Vorteile mit sich bringt. Die betreffenden Schüler verwendeten viele anspruchsvolle kohärenzstiftende sprachliche Mittel und lenkten an einigen Stellen die Aufmerksamkeit des Adressaten gezielt (z.B. Hinweise auf heikle Handlungsschritte). Die Schüler haben selber die Texttitel formuliert, mit denen auf die Textfunktion hingewiesen wird, und ihre Texte weisen eine markierte Textgliederung auf.

Bemerkenswert erscheint der Umstand, dass die hohe Leistung in der zweiten Dimension nicht auf Kosten der formal-basalen Fähigkeiten erbracht wurde. Es wurden keine signifikanten Korrelationen zwischen der Realisation von formal-basalen und funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten festgestellt, d.h. die verschiedenen Dimensionen der Schreibfähigkeit differenzieren sich parallel zueinander. Dieser Befund ist im Einklang damit, was im theoretischen Teil zu einem Bestandteil der Textkompetenz bzw. zur Kohärenz gesagt wurde – dass das Weltwissen oder Handlungswissen notwendig ist, damit man Textkohärenz herstellen kann, d.h. damit man Texte sowohl rezipieren als auch produzieren kann.

Aufgrund der Ergebnisse vieler Untersuchungen, die hier genannt wurden, lassen sich konkrete Vorschläge für Lehrkräfte formulieren, die die Entwicklung der Textkompetenz ihrer Lerner fördern wollen. Da viele Befunde für eine systematische und explizite Vermittlung der Textkompetenz sprechen, glauben wir, dass diese Impulse Anwendung finden werden.

4. AUSBLICK

In Anbetracht der im vorliegenden Aufsatz hervorgebrachten theoretischen, empirischen sowie praktischen Aspekte der Textkompetenz, ließen sich mindestens drei Bereiche nennen, mit denen sich weitere Untersuchungen befassen müssten.

Zunächst sind mehr Untersuchungen zur Entwicklung der Textkompetenz auf allen

Stufen des Fremdsprachenlernens erforderlich, damit man die Erwerbssequenz in diesem Bereich beschreibt. Ferner sollten mehrere Interventionsstudien durchgeführt werden, damit man herausfindet, welche Methoden und Materialien die Entwicklung der Textkompetenz fördern. Schließlich sollten textlinguistische Phänomene auch in die Kurrikula integriert werden.

Textkompetenz kann und soll gefördert werden, die genannten theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zeigen schon die Richtung an.

LITERATUR

- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford usw.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford usw.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford usw.: Oxford University Press.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: T. Pohl; T. Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 191-209.
- Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J.C. Richards; R.W. Schmidt (Hgs.): *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne (2007): Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: E. Alcón Soler; M.P. Safont Jordà (Hgs.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41-57.
- Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zoltán; Thurrell, Sarah (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics* 6/2, 5-35.
- Council of Europe (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Dita, Shirley (2009): Physical and Topical Structure Analysis of Professional Writing in Inner, Outer, and Expanding Circles of English. In: *TESOL Journal* 1, 95-118.
- Fix, Ulla (2008): Text und Textlinguistik. In: N. Janich (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Günther Narr Verlag, 15-34.
- Halliday, Michael A.K.; Hasan, Ruqaiya R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Haukás, Ásta; Hoheisel, Minka (2013): Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18:1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.
- Jaroszek, Marcin (2008): *Factors Determining the Development of Discourse Competence in Advanced Learners of English. A Longitudinal Study*. Dissertation. Uniwersytet Śląski.
- Liangprayoon, Somlak; Chaya, Walaiporn; Thep-ackraphong, Tipa (2013): The Effect of Topical Structure Analysis Instruction on University Students' Writing Quality. In: *English Language Teaching*; 6:7, 60-71.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (2001): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. In: AB-RAPA (Hrsg.), *Ensinar Alemáo: Novos Desafios – Novos Rumos. Deutsch in Südamerika: Neue Wege – Neue Perspektiven*. Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses/I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. [17 Seiten]
- Simpson, JoEllen M. (2000): Topical structure analysis of academic paragraphs in English and Spanish. In: *Journal of Second Language Writing*, 9, 3, 293-309.
- Warnke, Ingo H. (2008) *Text und Diskurslinguistik*. In: N. Janich (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Günther Narr Verlag, 35-52.
- Wikborg, Eleanor (1990): Types of coherence breaks in Swedish student writing: Misleading paragraph division. In: U. Connor, A. M. Johns (Hrsg.): *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, 131-149.

DAS EUROPÄISCHE FREMD- SPRACHENZENTRUM DES EUROPARATS UND BEISPIELE SEINER ARBEIT IM BEREICH DER MEHRSPRACHIGEN UND INTERKULTURELLEN KOMPETENZEN

1. EINFÜHRUNG

Das Europäische Fremdsprachenzentrum ist eine Einrichtung des Europarates in Graz, Österreich. Der Europarat mit Sitz in Straßburg, Frankreich, wurde 1949 gegründet. Mit dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte bietet der Europarat einen einzigartigen Mechanismus zur Überwachung und Durchsetzung der Menschenrechte in seinen 47 Mitgliedsstaaten. Im Auftrag seiner Mitgliedsstaaten setzt sich der Europarat für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit ein. Ein wichtiges Anliegen sind in diesem Zusammenhang auch die Förderung und Erhaltung der sprachlichen Vielfalt und Mehrsprachigkeit, um die Verständigung im interkulturellen Dialog und den sozialen Zusammenhalt zu fördern. Im Europarat befassen sich drei Einrichtungen unter verschiedenen Gesichtspunkten mit dem Thema Sprachen. Zum einen die Sprachenpolitische Abteilung, die mittlerweile in vielen Ländern erfolgreich eingesetzte Instrumente wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen oder das Europäische Sprachenportfolio entwickelt hat. Zum anderen die Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen als Überwachungsmechanismus für den Schutz und die Förderung von Regional- und Minderheitensprachen, die bisher von 25 Staaten unterzeichnet wurde.

2. TÄTIGKEITSBEREICH DES EUROPÄISCHEN FREMDSPRACHENZENTRUMS

Das Europäische Fremdsprachenzentrum ist ein Teilabkommen des Europarates, in dem sich 32 Mitgliedsstaaten zur Förderung der Qualität und Innovation auf dem Gebiet des Sprachenlernens und -lehrens sowie der Stärkung der Zusammenarbeit von Experten und Expertinnen über die Ländergrenzen hinweg verpflichten. Im Rahmen von 4-jährigen Programmen werden Projekte von europäischen Experten und Expertinnen realisiert. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in Form von Publikationen für die LehrerInnenbildung sowie in Form von Unterrichtsmaterialien präsentiert.

2.1 PROJEKTE DES FREMDSPRACHENZENTRUMS

Derzeit läuft das Programm „Lernen durch Sprachen“, welches sich der inklusiven, mehrsprachigen und interkulturellen Bildung verschrieben hat. Insgesamt 15 Projekte bearbeiten Themen wie Mobilität und interkulturelles Lernen, Evaluation und Tests, Frühes Fremdsprachenlernen, CLIL oder Migration und Sprachenbildung. Die Ergebnisse aller Projekte werden im November 2015 in einer Abschlußkonferenz am EFSZ in Graz präsentiert werden. Es wird auf jeden Fall die Möglichkeit geben, dieses Ereignis auch online zu verfolgen. Details dieser Webkonferenz werden im Vorfeld auf der Webseite www.ecml.at veröffentlicht.

Wen will das Zentrum mit seiner Arbeit erreichen? Letztendlich soll natürlich der Lernende durch effizientere und interessantere Methoden von der Arbeit profitieren. Auf diesem Weg sprechen die Projektteams alle Akteure auf dem Gebiet des Fremdsprachenlehrens- und lernens an: von den Lehrkräften auf allen Bildungsstufen über die LehrerbildnerInnen bis hin zu CurriculumentwicklerInnen und EntscheidungsträgerInnen im Bildungsbereich. Nicht zu vergessen sind natürlich auch die Eltern als Interessensgruppe, welche entscheidend am Lernerfolg ihrer Kinder beteiligt sind. Neben Englisch und Französisch als Arbeitssprachen publizieren die internationalen Projektteams auch auf Deutsch. Einige dieser Projekte sind: das Projekt „Language Associations and Collaborative Support“ (LACS) - auf Deutsch: „Sprachennetzwerke stärken“ - beschäftigt sich mit der Förderung der Zusammenarbeit von Sprachenlehrerverbänden und disseminiert über diese Fachnetzwerke die Ergebnisse der EFSZ-Projekte. Das Projekt „Schulische Gesamtsprachencurricula“ (PlurCur) bietet Beratung bei der Entwicklung von schulischen Gesamtsprachencurricula an. Zusammen mit Lehrkräften, die an konkreten mehrsprachigen Projekten in Schulen arbeiten, werden auch entsprechenden Unterrichtsmaterialien gesammelt. Das Projektteam arbeitet direkt mit Schulen in verschiedenen Ländern zusammen. Die Ergebnisse und Empfehlungen für mehrsprachige Schulprojekte werden Ende 2015 veröffentlicht. Ein Projekt, das sich mit der Förderung von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht beschäftigt, ist das MALEDIVE-Projekt. Mehrheitssprachenunterricht bedeutet z. B.: Deutsch in Österreich oder Deutschland oder Finnisch in Finnland und Kroatisch in Kroatien. Auch dieser Unterricht von Kroatisch in Kroatien kann mehrsprachig angelegt werden. Die sprachliche Wirklichkeit von Kindern, die mit

anderen Sprachen in die Schule kommen, wird damit einbezogen und zusammen mit Kindern, die Kroatisch als Muttersprache sprechen, kann gemeinsam die Bedeutung von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Kontext der kroatischen Sprache und Kultur erforscht werden. Die drei zuvor genannten Projekte sind noch in der Entwicklungsphase ihrer Publikationen. Informationen zu den einzelnen Projekten findet man auf den jeweiligen Projektwebseiten.

2.2 PUBLIKATIONEN DES FREMDSPRACHENZENTRUMS

Aus den zahlreichen Publikationen, die in den vorangegangenen Programmen des EFSZ entstanden sind, sind zwei der Bestseller vorzustellen: Das „Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung“, kurz EPOSA, unterstützt zukünftige Sprachlehrende in der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit und Selbstbeurteilung ihres Lernfortschritts. Dieses Portfolio wird europaweit und auch in Japan und Kanada eingesetzt. EPOSA ist in 14 Sprachen verfügbar. In Japan gibt es sogar eine Fachzeitschrift für Englischlehrkräfte, die sich mit der Wirkung und Nutzung von EPOSA befasst. Wie alle anderen EFSZ-Publikationen ist EPOSA auf der Webseite des EFSZ kostenlos zum Herunterladen verfügbar. Ein weiterer Bestseller auf der Liste des Zentrums ist der „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, kurz REPA.

2.3 MEHRSPRACHIGE BILDUNG

Der Begriff „mehrsprachige Bildung“ kann vielfältig definiert werden. Wird er als das Lehren und Lernen mehrerer Sprachen verstanden, dann tragen alle Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums zur mehrsprachigen Bildung bei. Ein Bereich ist jedoch explizit der „mehrsprachigen Bildung“ zugeordnet. Hierbei handelt es sich um ein umfassendes Konzept der mehrsprachigen Bildung, nach dem Sprachen nicht eine nach der anderen erworben und aneinandergereiht werden. Es handelt sich hier viel mehr um eine systematische Entwicklung und Erweiterung des mehrsprachigen Repertoires der Lernenden. Dieses Konzept bezieht sich auf den Rückgriff auf das Vorwissen der Lernenden und trägt zur gezielten und effektiven Kompetenzförderung bei Lernenden bei. Zahlreiche Projekte des EFSZ fallen in diese Kategorie – unter anderem auch das REPA-Projekt. Mit seinen Kompetenzbeschreibungen in den Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten kann der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) auch im Rahmen anderer EFSZ-Projekte nützlich sein. Der REPA kann ebenfalls zum Interkulturellen Lernen und zur Beschreibung interkultureller Kompetenzen beitragen, zum Beispiel im Bereich von Schüleraustauschprogrammen bzw. allgemein im Rahmen von Projekten, die sich mit Mobilität befassen.

Doch was verbirgt sich eigentlich hinter dem REPA? Die einzelnen Komponenten sind: ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA – Kompetenzen und Ressourcen), eine Datenbank mit Unterrichtsmaterialien online und Module für die Lehreraus- und Fortbildung. Der Referenzrahmen ist eine systematische Darstellung von Deskriptoren zur Beschreibung von sprachenübergreifenden bzw. mehrsprachigen

und interkulturellen Kompetenzen und Ressourcen, d.h. Wissen (*savoir*), Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*) sowie Fertigkeiten (*savoir-faire*).

Eine der Fragen, die sich sicherlich sehr schnell stellen mag, ist die Frage nach dem Zusammenhang zu bereits bestehenden europäischen Instrumenten, d.h. vor allem zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sowie zu den Einsatzmöglichkeiten des REPA. Der REPA kann als ergänzendes Instrument des GER betrachtet werden, zum Beispiel durch die Ergänzung der Kann-Beschreibungen um weitere Dimensionen, wie etwa Akzeptanz, Identität, Reflexion, Sensibilisierung, Verhaltensweisen, usw., dann durch die Auflistung (Beschreibung) von sprachen- und kulturenübergreifenden sowie verbindenden Elementen, wie zum Beispiel Sprachen und Kulturen vergleichen können, über Sprachen und Kulturen sprechen können, usw.

Die Deskriptoren sind entwickelt worden auf der Grundlage einer umfassenden Lektüre insbesondere didaktischer Arbeiten zu mehrsprachigen und interkulturellen (pluralen) Ansätzen, zum Beispiel von Fachliteratur, Unterrichtsmaterialien, Berichten, Artikeln, Lehrplänen usw. Das Konzept der pluralen Ansätze basiert auf didaktischen Entwicklungen der letzten nunmehr 40 Jahre. Der Begriff „Plurale Ansätze“ wird als sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren definiert, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen einbeziehen. Es lassen sich vier Plurale Ansätze unterscheiden: die Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und über Sprachfamilien hinaus; der *Eveil aux langues*-Ansatz (in Form von einer Begegnung mit Sprachen und Kulturen, die jedoch nicht notwendigerweise im Schulcurriculum auftreten); die integrative Sprachendidaktik und das interkulturelle Lernen. Im REPA wird Kompetenz verstanden als die Fähigkeit einer Person, „individuelle Ressourcen (Kenntnisse, Können und Lernerpersönlichkeit) sowie externe Ressourcen zu mobilisieren, um miteinander verwandte komplexe Anforderungen meistern zu können“; er ist somit das Ergebnis der Mobilisierung verschiedener Ressourcen (in den Bereichen Sprachenwissen, Sprachenkönnen und Einstellungen/Haltungen). Die Kompetenzen werden wie folgt verstanden: sie sind mit Situationen und mit mehr oder weniger komplexen Aufgaben von sozialer Relevanz verknüpft (sie sind immer in einem sozialen Kontext eingebettet); sie bestehen aus Elementen unterschiedlicher Komplexität und sie können sowohl interne Ressourcen (Sprachenwissen, Sprachenkönnen, Lernerpersönlichkeit) als auch externe Ressourcen (Wörterbücher, Sprachmittler u.s.w.) mobilisieren. Bei den Deskriptoren im REPA handelt es sich in erster Linie um diese internen Ressourcen. Sie beziehen sich einerseits auf die Kommunikation, andererseits auf die persönliche Bildung. Die umfassenden mehrsprachigen Kompetenzen sind in einer Tabelle aufgeführt und umfassen zwei große Bereiche: K 1: Kompetenz zur Kommunikation im Kontext sprachlicher und kultureller Alterität und K 2: Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires. Der Referenzrahmen hat eine große Bedeutung für den Lerner. Hier ist nur hervorzuheben, dass die Sprachlernkompetenz (das Lernen lernen) ebenfalls im REPA beschrieben ist. Die Deskriptoren zur Beschreibung der Sprachlernkompetenz befinden sich in jeder Liste, jeweils am Ende jeder Liste, sie sind aber auch in anderen Kategorien der Listen integriert, z.B. Sprachen vergleichen können. Die Sprachlernkompetenz besteht also auch aus der Mobilisierung von Ressourcen und wird als eine integrative und transversale Kompetenz verstanden.

Welche Bedeutung und welche Konsequenzen hat der Referenzrahmen für Sprachen und Kulturen für die Lehrerbildung? Hierzu hat das REPA-Projektteam exemplarisch versucht, die didaktischen Kompetenzen aus dem Europäischen Portfolio für Lehrende in der Ausbildung (EPOSA) mit den REPA-Deskriptoren in Beziehung zu setzen und zu konkretisieren. Das REPA-Projektteam bietet derzeit im Rahmen des EFSZ-Programms für Fortbildung und Beratung Seminare vor Ort an, die in den Mitgliedsstaaten des EFSZ sehr gut angenommen werden. Die Projekthomepage ist in drei Sprachen: Englisch, Französisch, Deutsch verfügbar¹. Darüber hinaus hat das Team 19 veröffentlichte Länderseiten in den jeweiligen Nationalsprachen, natürlich auch eine in kroatischer Sprache.

Das EFSZ betreut auch die Aktivitäten rund um den Europäischen Tag der Sprachen, der jedes Jahr am 26. September gefeiert wird, und hat hierzu eine eigene Webseite eingerichtet <http://edl.ecml.at/>. Bei Interesse an der Teilnahme an einem Projektworkshop kann man sich an die jeweilige nationale Nominierungsbehörde wenden, deren Kontaktdaten auf der Webseite unter <http://www.ecml.at/Aboutus/MemberStateRepresentation/NationalNominatingAuthorities> zu finden sind.

3. TITEL UND LINKS ZU EINZELNEN SCHWERPUNKTEN

3.1 EINIGE PROJEKTE / PUBLIKATIONEN DES EFSZ:

LEA – Language Educator Awareness: http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_Results.htm

Conbat+ – Plurilingualism and pluriculturalism in content teaching: <http://conbat.ecml.at/>

Marille – Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld: <http://marille.ecml.at/>

PlurCur – Schulische Gesamtsprachencurricula: <http://www.ecml.at/F1/tabid/756/language/fr-FR/Default.aspx>

3.2 AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE (REPA)²:

Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U., Oberhofer, K. (2013). *Mehrsprachige Entwicklung – was sagt die Forschung?* Gombos, G. (Hg.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt: Drava Verlag, 68 – 87.

Baur, R.S. & Hufeisen, B. (Hg.) (2011): „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Boeckmann, K.-B. (2014): *Schmackhafte MARILLE? Erfahrungen mit der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht (Deutschunterricht)*. Wegner,

1 Link zur Homepage des Projekts REPA / CARAP: <http://carap.ecml.at/>

2 Eine umfassende Bibliographie zu pluralen Ansätzen und zum REPA befindet sich auf der Homepage des REPA-Projekts: <http://carap.ecml.at/PublicationonFREPA/tabid/3195/language/fr-FR/Default.aspx>

A. & Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich UniPress.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cybulska, K. & Kabalin Borenic, V. (2014): *EFL Teacher Trainees and European goals of Multilingualism and Plurilingualism. A survey of attitudes in Poland and Croatia*.
Otwinowska, A & De Angelis, G. (2014) (Eds): *Teaching and learning in multilingual contexts: sociolinguistic and educational perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.

Daryai-Hansen, P. G. (Ed.), Gerber, B., Lőrincz, I. (Ed.), Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2014). *Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria*. *International Journal of Multilingualism*.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.

Lőrincz, I. & de Pietro, J.-F. (2011): *Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP*. *Babylonia* 1, 49-56.

3.3 INTEGRIERTE DIDAKTIK

Auswahlbibliographie / Zeitschrift «Babylonia»:

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/4_didintegr.pdf

Babylonia (2008): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung*. Comano: *Fondazione Lingue e Culture* (1/08).

Babylonia (2009): *Integrierte Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeit*. Comano: *Fondazione Lingue e Culture* (4/09).

Behr, U. (2011): „Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen – ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts“. *Die Neueren Sprachen. Sprachdidaktische Synergien – der Mehrwert der Mehrsprachigkeit*. *Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*, 2(2011), 33-44.

Berthele, R. (2010): *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik*. *Sprachen lernen - durch Sprache lernen*. In: F. Bitter Bättig and A. Tanner. Zürich, Seismo: 225-239.

Forlot, G. (dir.) (2009): *L'anglais et le plurilinguisme Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik*. Common Curriculum. Tübingen: Narr.

Metry, A.; Steiner, E.; Ritz, T. (Hrsg.) (2009): *Sprachenlernen in der Schule*. Bern: hep.

Roulet, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier-Crédif.

Steffen, G. (2013): *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. PL Academic research.

Wokusch, S. (2005): Didactique intégrée: vers une définition. In: *Babylonia*, 4, 14–16.

Integrierte Didaktik – Unterrichtsmaterialien

Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenüber-greifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.

Berger M.C., Curci A.M., Gasparro A. (2003), *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*, Milano, Goethe Institut Inter Naciones

Brücken zwischen Young World und Envol – ANREGUNGEN: <http://www.lehrmittelverlag.ch/Content.aspx?ctgyName=efc44f9d-a6ea-4c16-9a6e-7a11be34d587> - Dazu die Broschüre: <http://www.lehrmittelverlag.ch/de/Productdetail.aspx?ctgyName=Bruecken+zwischen+Young+World+und+envol+Reihe&prdtName=14416>

Brücken zwischen Explorers und Envol³: <http://www.lehrmittelverlag-zue-rich.ch/SearchResults/LandingPage/tabid/548/language/de-CH/Default.aspx?ArtikelId=154001.04>

Curci, A.M, E. Mineni, M. Rainoldi, *Lingue a confronto*, in E. Asnaghi, C. Manzo, Grammatica con metodo, CEDAM scuola 2009. (<http://www.scuola.com>)

Dorn, R., Navarro Gonzalez, J., Strathmann, J. (2012): *¡Gramática! de la lengua española*. Stuttgart: Klett Verlag.

Dorn, R., Linares, G., Schroeder, L. (2013): *¡Gramática! de la lengua española*. Übungsheft. Stuttgart: Klett Verlag.

Grossenbacher, Barbara et al. (2012): *Mille feuilles*: 3. Revue. Schulverlag plus AG, 10-11.

Holzinger et al. (2012): *Descubramos el español. Spanisch interlingual, Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver CD-ROM*. Vienna: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Kursiša, A. & Neuner, G. (2006): *Deutsch ist easy – Methodische Grundlagen für Deutsch nach Englisch*. Ismaning: Hueber.

Rückl et al. (2013): *Découvrons le français. Französisch interlingual, Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver CD-ROM*. Vienna: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Rückl, M. et al. (2013): *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch*. mit interaktiver Übungs-CD-ROM. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/ (Aufgabenbeispiele aus Italien für Deutsch nach Englisch)

<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/espaceeducatif3/pid/13922> (Aufgabenbeispiele aus Frankreich für Englisch nach Deutsch)

3 Siehe dazu: Egli Cuenat, M. (2012): Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues. *Babylonia* 1, 22-28.

3.4 BEGEGNUNG MIT SPRACHEN (L'ÉVEIL AUX LANGUES):

Auger, N. (2005a): *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication: CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD (26 mn), guide pédagogique, 15 pages.

Kervran, M. (Dir.) (2006 - 2012): *Les langues du Monde au quotidien - cycle 2 / au cycle 3*. CRDP de Rennes. [www.ac-rennes.fr/crdp].

Kervran, M. (Dir.) (2012): *Découvrir le monde des langues à la maternelle* [www.ac-rennes.fr/crdp].

Oomen-Welke, I. (2014): *Eveil aux langues durch Sprachvergleich in der Sekundarstufe*. Troncy, Christel (Hrsg.): *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: PUR, 211-220.

Perregaux, C, de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003): *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. [<http://www.irdp.ch/eole/index.html>].

Begegnung mit Sprachen (L'éveil aux langues) – Unterrichtsmaterialien

http://www.edilic.org/fr/fr_index.php (Association EDiLiC: l'éveil aux langues dans le monde)

<http://www.irdp.ch/eole/index.html> (EOLE)

<http://www.men.public.lu/fr/publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/index.html> (Ministère Luxembourg - Ouverture aux langues à l'école: vers des compétences plurilingues et pluriculturelles)

www.elodil.umontreal.ca (neue Webseite Elodil)

<http://www.elodil.com/> (ältere Version der Webseite Elodil) (L'éveil aux langues in Kanada)

http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151 (Kiesel Materialien / Österreich)

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24988&navi=2168> (Belgien).

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/82051251/webEDILICenrevisio/www/index.htm> (EdiLiC Katalonien).

<http://www.fillibach.de/de/material.html> et <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-6617/ra/titel> Der Sprachenfächer (Deutschland).

3.5 INTERKOMPREHENSION

Bär, M. (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8-10*. Tübingen: Narr.

Hufeisen, B. & Marx, N. (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Meißner, F.-J. et al. (2011): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr.

Interkomprehension – Unterrichtsmaterialien

Redinter: <http://redinter.eu/web/>

<http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr>

<http://eurocom.httc.de/index.php>

EuroComGerm: <http://dmz02.kom.e-technik.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/index.php?p=selecttext&lng=13953>

<http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/>

<http://www.galapro.eu/?language=POR>

<http://logatome.eu/ice.htm>

<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

<http://www.galanet.eu/>

<http://www.romanicaintercom.com/>

Euromania: <http://www.euro-mania.eu/index.php/>

Itinéraires romans: http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

3.6 LEHRPLÄNE UND CURRICULA – EINIGE BEISPIELE

Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule - <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>

ELBE - Eveil aux langues/Language Awareness/Begegnung mit Sprachen und Kulturen: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/methoden.html#a03>

Thüringer Lehrplan Russisch für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, 2011: [<http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene>]

WAS MACHT EINEN GUTEN TEST AUS? SPRACHTESTS IN THEORIE UND PRAXIS

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Das Ziel eines jeden Sprachunterrichts besteht bekanntlich darin, die Lernenden in der Zielsprache kompetent zu machen. Es ist allerdings ein langer Weg, der über viele Zwischenstationen (im Fachjargon „Kompetenzniveaus“) zu diesem Ziel führt. Deswegen ist es von enormer Bedeutung, dass Lehrende die Fortschritte ihrer Sprachschüler auf jeder Stufe des Lernprozesses messen, die Leistungen beurteilen und dementsprechend die nächsten Schritte planen können. Zu diesem Zweck können sie bereits existierende Evaluationsinstrumente verwenden oder die Aufgaben selbst erstellen. Unabhängig davon, welcher der beiden Fälle vorliegt, müssen sie sich aber einigermaßen mit der Thematik auskennen, damit sie die richtige Auswahl an Texten und Aufgabentypen treffen können (s. Alderson/Cseresznyés 2003: 278).

In diesem Zusammenhang setzt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, auf jene Aspekte aufmerksam zu machen, die vor und während der Erstellung einer Aufgabe zum Testen der fremdsprachlichen Lese- bzw. Hörkompetenz zu berücksichtigen sind. Im zweiten Teil der Arbeit werden anhand von Beispielen aus den Übungssätzen des internationalen *ECL* Sprachprüfungssystems¹ ausgewählte Aufgabentypen präsentiert, die dabei zum Einsatz kommen können. Da eine Darstellung der auf allen 6 Referenzstufen der Sprachbeherrschung anwendbaren Testmethoden den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde, werden im Folgenden lediglich Aufgaben für die Niveaustufe B2 behandelt.

¹ Der Name der *ECL* Sprachprüfungen entstand aus der Abkürzung von *The European Consortium for The Certificate of Attainment in Modern Languages*. Das 1992 von den Mitgliedstaaten der Europäischen Union gegründete Konsortium übernahm die Aufgabe, ein einheitliches Sprachprüfungssystem für die Sprachen der Mitgliedstaaten (und der Beitrittskandidaten) der Europäischen Union zu entwickeln. Die Mitglieder des Konsortiums wollten erreichen, dass Sprachprüfungen der einzelnen Sprachen ohne Nostrifikationsverfahren international vergleichbar werden. Aufgrund der erarbeiteten einheitlichen Kriterien kann man bereits eine *ECL* Sprachprüfung in 15 Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Ungarisch, Rumänisch, Russisch, Bulgarisch, Serbisch, Kroatisch, Polnisch, Tschechisch, Slowakisch und Hebräisch) auf vier verschiedenen Stufen (A2, B1, B2 und C1) ablegen. Um die Prüfungsmöglichkeit künftig in allen EU-Sprachen gewähren zu können, arbeiten Expertenteams an der Ausweitung der *ECL* Standards auf die noch fehlenden offiziellen EU-Sprachen.

2. BESTIMMUNG DER KONTEXTUELLEN UND LINGUISTISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN UND AUSWAHL DES PASSENDEN LESE- BZW. HÖRTEXTES

Testentwickler bzw. Lehrende, die sich dazu entschieden haben, selbst eine Aufgabe zum Testen der Lese- respektive der Hörkompetenz ihrer Sprachschüler zu erstellen, müssen im Vorfeld viele diverse Aspekte gründlich erwägen. Eine sehr ausführliche Checkliste mit allen wesentlichen Fragen, die geklärt werden müssten, bevor man mit der eigentlichen Arbeit anfängt, findet sich bei Alderson, Clapham und Wall sowie bei Alderson und Csereszy in Bezug auf die Fertigkeit Leseverstehen und bei Fehérváryné Horváth und Pižorn in Bezug auf die Fertigkeit Hörverstehen (vgl. Alderson u.a. 2001: 11-13, Alderson/Csereszy 2003: 280-281 und Fehérváryné Horváth/Pižorn 2005: 123-124). Aus Platzgründen werden an dieser Stelle nur die wichtigsten Punkte, die auf diesen Checklisten verzeichnet sind, kurz angesprochen.

2.1 ZIELGRUPPE

In der Regel werden Sprachtests eigens für eine spezielle Gruppe entwickelt. Es gibt nämlich große Unterschiede zwischen Lernenden hinsichtlich ihres Alters, ihrer kognitiven Entwicklung, ihres kulturellen und sozialen Hintergrunds, der Stufe der Sprachbeherrschung, des Zwecks des Spracherwerbs usw. (vgl. ALTE 2012: 16). All diese Aspekte müssen beachtet werden, bevor man mit der Suche nach dem passenden Text beginnt.

2.2 DOMÄNEN UND THEMEN

Nachdem die Frage nach der Zielgruppe geklärt worden ist, sollen jene Domänen (Sprachverwendungsbereiche) bestimmt werden, aus denen die Lese- und Hörtexte stammen sollen, respektive können. Im Allgemeinen handelt es sich dabei um Texte aus dem persönlichen, öffentlichen, beruflichen oder schulischen Alltag. Allerdings sind Themen wie z.B. Tod, Krieg, Politik, Religion, Sexualität etc. zu vermeiden, da sie die Lerner in der einen oder anderen Weise unangenehm berühren und damit ihre Ergebnisse negativ beeinflussen können. Außerdem dürfen die Texte kein spezifisches technisches, kulturelles oder lokales Wissen voraussetzen.

2.3 SCHWIERIGKEITSGRAD

Ob der Lese- bzw. der Hörtext und die dazugehörige Aufgabe tatsächlich dem gewünschten Schwierigkeitsgrad entsprechen, kann jederzeit überprüft werden, indem man den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (kurz auch GER genannt) zu Rate zieht. Der GER definiert nämlich je nach Sprachfertigkeit sechs Niveaus der kom-

munikativen Sprachbeherrschung, die mithilfe von sogenannten Deskriptoren ausführlich dargestellt werden. So wird eine Person, deren Lesekompetenz den Anforderungen der Niveaustufe B2 entspricht, folgenderweise beschrieben (vgl. Trim u.a. 2001: 74-76):

- „– kann sehr selbständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen;
- verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen;
- kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten;
- kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen;
- kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen.“

Um eine fremdsprachliche Hörkompetenz auf der Niveaustufe B2 vorweisen zu können, muss ein/e Sprachverwendende/r bzw. ein/e Sprachlernende/r wiederum folgende Voraussetzungen erfüllen (vgl. Trim u.a. 2001: 71-73):

- „– kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet;
- kann mit einiger Anstrengung vieles verstehen, was in Gesprächen gesagt wird, die in seiner/ihrer Gegenwart von Muttersprachlern geführt werden;
- kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen verstehen;
- kann Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden.“

Die weiter oben zitierten Deskriptoren können als Leitfaden für die Entwicklung von Lese- und Hörtests verwendet werden, jedoch muss der Aufgabenersteller letztendlich selber darüber bestimmen, welche Kann-Beschreibungen für ihn und seine Zielgruppe von Relevanz sind und welcher Text sich am besten für seine Zwecke eignet.

2.4 AUFGABENTYP, ANWEISUNGEN UND ZEITRAHMEN

Beim Bestimmen des Aufgabentyps spielen die inhaltliche und die sprachliche Struktur des Ausgangstextes eine große Rolle. Je nachdem, ob zum Beispiel ein Lesetext in mehrere relativ abgeschlossene Abschnitte gegliedert werden kann, ob er genügend Informationen enthält, die gezielt abgefragt werden können, oder ob darin mehrere Wortverbindungen zu finden sind, die gestrichen werden können, ohne dass der Text „auseinanderfällt“, wird die Entscheidung für einen konkreten Aufgabentyp gefällt. Im Fall von Hörtexten

muss zusätzlich die Qualität der Tonaufnahme aufs Genaueste überprüft werden. Zu starke Hintergrundgeräusche an inhaltlich wichtigen Stellen oder ein ungewöhnlicher Akzent können nämlich die Prüflinge ablenken und ihre Ergebnisse negativ beeinflussen (vgl. Buck 2001: 117, 124, Fehérváryné Horvát/Pižon 2005: 125).

Das Formulieren der Anweisungen ist ein weiterer wichtiger Schritt im Prozess der Testerstellung, dem nicht immer genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das Ziel der Anweisungen ist zu erklären, worin die eigentliche Aufgabe in Bezug auf den jeweiligen Lese- bzw. Hörtext besteht. Deswegen empfiehlt es sich, dass sie möglichst prägnant und verständlich sind und keine komplexen Sprachstrukturen oder relativ selten gebrauchten Ausdrücke enthalten.

Die Zeit, die den Lernern bzw. den Prüfungskandidaten für das Lösen der einzelnen Aufgaben zur Verfügung gestellt wird, muss ausreichend sein. Die Lernenden dürfen keineswegs unter Zeitdruck stehen, da dies sich negativ auf ihre Ergebnisse auswirken kann.

2.5 AUTHENTIZITÄT

In der Fachliteratur wird des Öfteren nachdrücklich betont, dass die Lesetexte nicht aus der Feder der Testentwickler stammen dürfen, sondern einen möglichst hohen Grad an Authentizität aufweisen sollen. Laut der ausdrücklichen Empfehlung der Experten auf dem Gebiet der Sprachtesttheorie müssen Texte „das wahre Leben“ mit seinen Situationen und Kontexten widerspiegeln (ALTE 2005: 107-109). So zum Beispiel liefern die verschiedenen gedruckten und elektronischen Medien zahlreiche „Vorlagen“, die nach Bedarf sowohl grammatikalisch als auch lexikalisch an die Anforderungen der jeweiligen Niveaustufe angepasst werden können.

Das Gesagte gilt im selben Maße auch für die Hörtexte. Sie dürfen keineswegs wie vorgelesen klingen, sondern sollten möglichst authentisch die gesprochene Sprache wiedergeben, auch wenn sie in einem Studio aufgenommen worden sind oder von einem (ausgebildeten) Sprecher live vorgetragen werden (vgl. Buck 2001: 117, Fehérváryné Horvát/Pižon 2005: 122, 125).

In Anlehnung an die obigen Ausführungen, in denen einige wichtige Parameter der Testkonstrukte „Leseverstehen“ und „Hörverstehen“ erläutert wurden, wird im nachstehenden Abschnitt gezeigt, welche konkreten Aufgabentypen sich für die Umsetzung dieser Parameter eignen.

3. AUFGABENTYPEN ZUM TESTEN DER FREMDSPRACHLICHEN LESE- UND HÖRKOMPETENZ

Alderson, Clapham und Wall machen alle Aufgabenersteller darauf aufmerksam, dass die beim Testen einer Sprachfertigkeit angewandten Methoden die Ergebnisse der Prüflinge beeinflussen können. Dies ist auf den sogenannten Methodeneffekt zurückzuführen. Unter

Methodeneffekt versteht man in der Sprachtesttheorie die Fähigkeit der getesteten Personen, bestimmte Aufgabentypen besser (und schneller) zu lösen als andere, was allerdings keine zuverlässigen Rückschlüsse auf ihr tatsächliches sprachliches Wissen erlaubt. Um dies zu vermeiden sollten Testentwickler für die Überprüfung einer Sprachfertigkeit mehr als nur einen Aufgabentyp verwenden (Alderson u.a. 2001: 44-45). Die meisten Sprachprüfungssysteme – darunter auch das internationale *ECL* Prüfungssystem – berücksichtigen diese Empfehlung und setzen in ein- und demselben Test mehrere Aufgabentypen ein. Was die Fertigkeiten „Lesen“ und „Hören“ betrifft, sind es in der Regel je eine geschlossene (rezeptive) und eine offene (produktive) Aufgabe, die miteinander kombiniert werden.

Im Folgenden wird anhand von ausgewählten Beispielen aus den Übungssätzen des *ECL* Prüfungssystems gezeigt, welche Aufgabentypen zur Überprüfung der Lese- und der Hörkompetenz in Deutsch als Fremdsprache benutzt werden können. Es wird auch der Frage nachgegangen, worauf man bei der Erstellung der jeweiligen Aufgabe besonders achten soll².

3.1 ZUORDNUNGSAUFGABEN

Die Zuordnungsaufgaben gehören zu den sogenannten geschlossenen Aufgabentypen, die typischerweise zum Testen der Lesefähigkeit verwendet werden. Dabei sollen Elemente zweier getrennter Listen zugeordnet werden (vgl. ALTE 2005: 122; ALTE 2012: 29; 109). Im Rahmen der international anerkannten *ECL* Prüfung für Deutsch als Fremdsprache wird meistens ein Text in elf inhaltlich selbstständige und verhältnismäßig abgeschlossene Abschnitte gegliedert. In einer Tabelle werden dreizehn Überschriften aufgelistet, von denen elf die einzelnen Textabschnitte zusammenfassen. Die Aufgabe besteht darin, für die Passagen 1 bis 10 (0 gilt nämlich als Beispiel) die passende inhaltliche Zusammenfassung zu finden. Die übrigen zwei Überschriften dienen als Distraktoren.

Sollten sich Testersteller für diesen Aufgabentyp entscheiden, müssen sie in erster Linie darum bemüht sein, dass die von ihnen verfasste Überschrift den Inhalt des ganzen Absatzes und nicht lediglich einen Teil davon wiedergibt, da Letzteres zu falschen Schlussfolgerungen führen kann. Ferner dürfen sich keine spezifischen Wörter und Phrasen aus dem jeweiligen Textabschnitt in der dazu passenden Überschrift wiederfinden. Das kann nämlich eindeutige Hinweise liefern, welche zwei Elemente zusammengehören. Und nicht zuletzt soll immer je eine Überschrift zu je einem Abschnitt passen, d.h. es darf keine inhaltlichen Überlappungen geben.

Zur Illustration des Gesagten wird weiter unten ein Beispiel angeführt, in dem die erste Überschrift aus der Arbeitsversion und die zweite aus der Endversion ein und desselben Tests stammt. Wie dem Beispiel zu entnehmen ist, fasst die erste Überschrift nur einen Teil des Absatzes zusammen, während die zweite den ganzen Inhalt wiedergibt und somit als die bessere Wahl gilt:

2 Alle angeführten Beispiele entstammen aus den Arbeitsversionen von Tests, die erst nach mehrfacher Erprobung und sorgfältiger Überarbeitung zur Überprüfung der Lese- und Hörkompetenz von Deutschlernern auf der Niveaustufe B2 eingesetzt werden bzw. den potenziellen Prüfungskandidaten in Form von Übungssätzen zur Verfügung gestellt werden. *ECL* Mustertests sind im Internet unter www.ecl-test.com abrufbar oder in den zwei bereits erschienen Übungsbüchern zur Prüfungsvorbereitung (Ernst 2010; Ugor 2013) zu finden.

Allerdings fördern nicht alle deutschen Hochschulen die Leistungssportler unter den Studierenden. Die Bergische Universität Wuppertal geht aber mit gutem Beispiel voran und gehört zu den rund 90 sogenannten „Partnerschulen des Spitzensports“, die auch Berufssportlern die Chance geben, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren.

Überschrift 1: „Fast 100 besondere Schulen für Sportler in Deutschland“

Überschrift 2: „Unterschiedliche Einstellungen der Hochschulen zum Profisport“

3.2 LÜCKENTEXTE

Dieser Aufgabentyp eignet sich ebenfalls bestens zum Testen der fremdsprachlichen Lesekompetenz. Es werden dabei einzelne Wörter (auf den Niveaustufen A2 und B1) oder ganze Wortverbindungen bzw. Teilsätze (auf den Niveaustufen B2 und C1) aus dem Text herausgenommen und in einer Tabelle aufgelistet. In dieser Tabelle finden sich noch einige zusätzliche Elemente (Distraktoren), die weder semantisch noch grammatikalisch gesehen in die so entstandenen Lücken hineinpassen. Die Aufgabe besteht darin, den Text mithilfe der Elemente aus der Tabelle zu vervollständigen (vgl. dazu Alderson u.a. 2001: 54; ALTE 2002: 18; ALTE 2005: 118).

Bevor sie die Aufgabe für fertig erklären, müssen die Testentwickler überprüfen, ob es für jede Lücke tatsächlich nur eine passende Option gibt. Des Weiteren ist es nicht empfehlenswert, das erste Wort (die ersten Wörter) eines Satzes herauszunehmen, da in diesem Fall den getesteten Personen nicht genügend Kontext zur Verfügung gestellt wird:

..... dort auch Meerwasser bekommt, haben die Bonnotte-Kartoffeln von der Insel einen besonderen Geschmack.

Als keine guten Items gelten außerdem Sätze, die auch ohne das fehlende Element sinnvoll sind. Das kann nämlich die Prüflinge bzw. die Lerner verwirren, weil sie den unvollständigen Satz als bereits vollendet und somit als inhaltlich und grammatikalisch komplett empfinden:

Für diesen besonderen Geschmack zahlen Kartoffelliebhaber bis zu 500 Euro pro Kilo.

Und nicht zuletzt sollen sich die Aufgabenersteller vor Augen halten, dass es sich bei Aufgaben zum Leseverstehen um das Überprüfen der Lesekompetenz und nicht der Grammatikkenntnisse handelt. Mit anderen Worten dürfen die Lücken nicht einzig und allein aufgrund von guten grammatikalischen Kenntnissen „gefüllt“ werden können:

Bei seltenen Sorten, man nicht im Supermarkt findet, ist das auf jeden Fall ein gutes Geschäftsmodell.

3.3 MULTIPLE-CHOICE-AUFGABEN

Dieser ebenfalls geschlossene Aufgabentyp – auch unter der Bezeichnung „Mehrfachauswahl-Aufgaben“ bekannt – ist sowohl beim Lese- als auch beim Hörverstehen

einsetzbar. Textbasierte MC-Items haben des Öfteren die Form einer Frage, gefolgt von drei oder vier Optionen, von denen eine die richtige Antwort enthält. Es kommt aber auch vor, dass ganz am Anfang des MC-Items eine Einleitung zu finden ist, die durch drei oder vier Optionen inhaltlich ergänzt wird.

Die Empfehlung der Sprachtesttheoretiker lautet, zu jeder Frage je 4 Optionen zu formulieren, da dann die Chance, die richtige Antwort einfach zu erraten, bei etwa 25% liegt. Sollte man aber keine 3 glaubwürdigen falschen Optionen formulieren können, darf man auch mit insgesamt drei möglichen Antworten arbeiten. Es soll aber immer nur eine 100% richtige Antwort geben und 2 oder 3 plausible falsche Optionen (vgl. Alderson u.a. 2001: 48, Buck 2001: 146).

Aufgabenersteller sollen dafür sorgen, dass die richtige Antwort weder sprachlich noch visuell ins Auge sticht. Sie darf beispielsweise nicht die einzige Option sein, die eine Negation enthält. Ferner ist (es) davon abzuraten, die längste Option als richtige Antwort zu haben, da diese automatisch die Aufmerksamkeit der Prüflinge auf sich zieht. Aus diesem Grund wären derartige Items zu vermeiden:

In die Robinson-Liste kann sich jeder eintragen, der ... erhalten möchte.

A/ Urlaubsgrüße

B/ keine Werbung

C/ Gratiszeitungen

Eine häufige Ursache für misslungenes Brot ist:

A/ der Teig.

B/ die falsch eingestellte Temperatur des Backofens.

C/ der Stress in der Bäckerei.

3.4 FRAGEN ZUM TEXT

Dieser Aufgabentyp zählt zu den sogenannten offenen (produktiven) Aufgaben. Bei solchen Aufgaben soll der Prüfling nicht einfach die – seines Erachtens – passende Option wählen, sondern er soll selber ein sprachliches Produkt erstellen. Mit anderen Worten wird es von den getesteten Personen erwartet, dass sie die zum Text gestellten Fragen kurz, in Stichworten beantworten.

Während der Erstellung einer Aufgabe dieses Typs sind einige Grundregeln zu beachten. Zum einen darf die nachstehende Frage das vorige Item nicht beantworten, wie das im folgenden Beispiel der Fall ist:

*Wer kann sich bei der „Studienstiftung des Deutschen Volkes“ selbst bewerben?
die Studenten*

*Was müssen Studenten bei der „Studienstiftung“ bestehen?
einen Aufnahmetest*

Zum anderen sind jene Fragen zu vermeiden, die auch ohne Text beantworten werden können:

*Was soll man am Abend vor der Prüfung nicht mehr tun?
Lernen*

Ferner ist es zu empfehlen, dass innerhalb einer Aufgabe keine Items vorkommen, die ähnliche Inhalte (z.B. Lokalangaben) abfragen:

*Aus welchem Land stammt die Familie Beethoven?
aus Belgien*

*Wo traf Beethoven zum ersten Mal auf Wolfgang Amadeus Mozart?
in Wien*

Beim Hörverstehen sind zwei weitere Punkte zu beachten. Zum einen soll man darauf achten, dass die zu erwartenden Antworten nicht zu lang sind wie dies der Fall in dem weiter unten zitierten Beispiel ist:

*Wer oder was wurde zunächst als Computer bezeichnet?
Menschen, die Kalkulationen vornahmen und komplizierte Berechnungen durchführten.*

Testersteller dürfen schließlich nicht vergessen, dass ein Hörtest nicht dazu da ist, um das Kurzzeitgedächtnis der Prüflinge zu testen. Dadurch möchte man eher ihre Fähigkeit überprüfen, konkrete Informationen herauszuhören bzw. zu verstehen.

Des Weiteren dürfen die Wörter, aus denen die richtige Antwort besteht, keine zu schwierige (z.B. nicht typisch deutsche) Schreibweise haben:

*Welche Anwendungen dürften auf einem Smartphone keineswegs fehlen? (3)
Skype, Twitter, Facebook*

Die Überprüfung der orthographischen Kenntnisse findet nämlich in der Regel im Rahmen des Prüfungsteils „Schreiben“ statt.

3.5 VERVOLLSTÄNDIGUNG UNVOLLLENDER SÄTZE

Die Aufgaben dieses Typs lassen sich sowohl beim Lese- als auch beim Hörverstehen relativ gut einsetzen. Die Hauptschwierigkeit bei ihrem Erstellen besteht darin, die Items so zu formulieren, dass sie nicht eine Mehrzahl an diversen (manchmal im Text nicht enthaltenen und daher falschen) Antworten ermöglichen. Das Beispiel, das weiter unten angeführt wird, stammt aus der Arbeitsversion eines Lesetests und hat sich aus dem bereits erwähnten Grund im Pilottest nicht bewährt:

*Auch beim Bereitstand der Elektrogeräte
wird Strom verbraucht*

Die folgende Alternative, bei der die Palette der möglichen Antworten um Einiges eingeschränkt wurde, hat sich allerdings als funktionsfähig erwiesen:

*Elektrogeräte verbrauchen auch permanent Strom.
im Standby-Betrieb*

Immerhin birgt auch dieser Aufgabentyp einige Tücken, die Testersteller nicht außer Acht lassen dürfen. So zum Beispiel darf man nicht – auch wenn man um eine möglichst eindeutige Formulierung bemüht ist – einfach einen Satz aus dem Kontext herausnehmen, einen Teil davon löschen und dies als Item verwenden. Derartige Items sind u.a. eher beim Diktat einzusetzen und nicht in Aufgaben zum Überprüfen der fremdsprachlichen Lese- oder Hörkompetenz.

4. OFFENE VERSUS GESCHLOSSENE AUFGABENTYPEN

Wie aus den vorangehenden Ausführungen zu entnehmen ist, weisen die offenen Aufgaben im Vergleich zu den geschlossenen sowohl Vor- als auch Nachteile auf. Bei ihnen ist die Chance, die richtige Antwort einfach zu erraten, relativ gering. Außerdem erfordern sie von den getesteten Personen mehr sprachliche Kreativität und nicht bloß strategisches Denken. Auf der anderen Seite jedoch stellt sich hier die Frage, ob Rechtschreibfehler erlaubt sind oder ob sie gleich zum Punktabzug führen sollen. Ferner gibt es des Öfteren mehrere alternative Antworten, die aus inhaltlicher Sicht akzeptabel sind. Sie alle müssen von den Testerstellern und den Bewertenden in Betracht gezogen werden und in den Lösungsschlüssel integriert werden (vgl. dazu ALTE 2005: 26). Aus diesem Grund empfiehlt es sich, dass in einem Test mehrere Aufgabentypen vertreten sind, die unterschiedliche Aspekte der fremdsprachlichen Lesefertigkeit überprüfen.

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wie im Beitrag anhand von mehreren Beispielen erläutert wurde, ist die Wahl respektive die Erstellung gut funktionierender Tests zum Überprüfen der fremdsprachlichen Lese- und Hörkompetenz von Sprachlernenden keine leichte Aufgabe. Deswegen wäre ein reger Erfahrungsaustausch zwischen Testentwicklern und praktizierenden Sprachlehrern mehr als erwünscht. Diese Arbeit sieht sich als ein kleiner erster Schritt in dieser Richtung, was den Bereich Deutsch als Fremdsprache anbetrifft. In nächster Zukunft sollen ähnliche Studien in Bezug auf die restlichen zwei Sprachfertigkeiten (Sprechen und Schreiben) folgen.

LITERATUR

- Alderson, J. Charles u.a. (2001): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles/Mária Cseresznyés (2003): *Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Reading and Use of English*. Budapest: Teleki László Foundation.
- ALTE (2002): *Language Examining and Test Development*. Strasbourg: Language Policy Division.
- ALTE (2005): *Materials for the Guidance of Test Item Writers*. http://www.alte.org/attachments/files/item_writer_guidelines.pdf (gesehen am 28. August 2014)
- ALTE (2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests*. Strasbourg: Abteilung für Sprachenpolitik.
- Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECL Konsortium. www.ecl-test.com (gesehen am 31. August 2014)
- Ernst, Andreas (2010): *Übungsbuch zur ECL Prüfungsvorbereitung. Deutsch – Stufe B2*. Nyíregyháza: SZABÓ Nyelviskola és Fordítóiroda Kft.
- Fehérváryné Horváth, Katalin/Karmen Pižorn (2005): *Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Listening*. Budapest: British Council/ Teleki László Foundation.
- Trim, John u.a. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Ugor, Balázs (2013): *Thematisches Übungsbuch zur ECL Prüfungsvorbereitung. Deutsch – Stufe B2*. Nyíregyháza: SZABÓ Nyelviskola és Fordítóiroda Kft.

WORKSHOPS

BRAUCHEN DEUTSCHLEHRERINNEN AN FACHHOCHSCHULEN UND FAKULTÄTEN EINE BESONDERE FACHSPRACHENDIDAKTISCHE AUSBILDUNG?

1. EINLEITUNG

Das Thema des Beitrags ist die Notwendigkeit der Einführung einer systematischen fachsprachendidaktischen Ausbildung für alle Deutschlehrer, die Deutsch als Fachsprache im Hochschulbereich unterrichten. Der Fachsprachenunterricht steht zum Teil auch an vielen Mittelschulen „auf dem Programm“, entwickelt sich aber erst auf der Hochschulebene zu einem lösungsbedürftigen, fachspezifischen, fremdsprachendidaktischen Problemfeld. Man geht von der These aus, dass der mehrschichtigen und mehrdimensionalen Problematik der Fachsprachenmethodik und -didaktik bei uns weder auf der praktischen noch auf der theoretischen Ebene genug Aufmerksamkeit geschenkt wird, und dass eine umfassende Analyse der aktuellen Situation dringend durchgeführt werden müsste.

Vor diesem Hintergrund muss man zuerst mit relevanten deutschsprachigen Studien zum Thema Fachsprachendidaktik vertraut werden, um diese dann mit den wenigen Veröffentlichungen in der kroatischen Sprache vergleichen zu können. Dies setzt eine möglichst präzise metasprachliche Bestimmung der Grundbegriffe zum Thema Fachsprachendidaktik voraus, deren Verständnis der Lösung von praktischen Aufgaben des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts beitragen sollte. Nachfolgend wurden im zweiten Teil des Workshops die TeilnehmerInnen aufgefordert, sich über das eigene Konzept der Lehrerkompetenzen, die sie für notwendig (oder sogar unentbehrlich) im Hochschulbereich halten, kurz zu äußern. Auf diese Weise konnten die Elemente der Lehrerkompetenzen im Hochschulbereich, sowie die Mängel in der Ausbildung von Fachsprachenlehrern erörtert und zur Diskussion gebracht werden, mit dem Ziel, die in diesem Kontext immer noch bestehenden Vorurteile abzubauen und Fachsprachendidaktik als Pflichtfach in die Lehrpläne an philologischen und pädagogischen Fakultäten so schnell wie möglich zu integrieren.

2. PROBLEMAUFSTELLUNG – DEUTSCHLEHRER AN FACHHOCHSCHULEN UND FAKULTÄTEN IN KROATIEN

Die Zahl der Studenten, die Deutsch als studienbegleitendes Pflichtfach haben, und dementsprechend auch die Zahl der Deutschlehrer, die es unterrichten, nimmt in Kroatien ständig ab, obwohl es mehr als genug Gründe für eine bessere Positionierung der deutschen Sprache als erste und als zweite Fremdsprache gäbe. Aus Platzgründen, sowie aus Mangel an empirischen Daten¹, kann diese Problematik hier nicht weiter verfolgt werden. Wir wollen uns dem Thema aus einem anderen Blickwinkel widmen, um die Titelfrage eindeutig mit „Ja“ beantworten zu können. Der Ansatzpunkt für weitere Überlegungen wäre die Legitimierung des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts und der Fachsprachendidaktik vor allem auf der Hochschulebene.

Fachsprachenlinguistik und -didaktik sind relativ neue, in Kroatien immer noch nicht etablierte linguistische Teildisziplinen. Wo liegen die Ursachen dafür? Auf diese Frage hat man eine plausible Antwort vorläufig nicht parat. Es fehlt an einer umfassenden Bestandsaufnahme, die zur Lösung der Problematik beitragen könnte². Wenn aber von Vorurteilen die Rede ist, so muss man Einstein glauben, wenn er sagt, dass es schwieriger ist, eine vorgefasste Meinung zu zertrümmern, als ein Atom. Eines der gefährlichsten Vorurteile in Bezug auf Fachsprachen als Gegenstand der Linguistik ist die Auffassung, dass es keine Spezifika der Fachsprache(n) überhaupt gäbe: Es handele sich vielmehr nur um leicht zu entziffernde Varietäten der Allgemeinsprache und demnach sei eine fachsprachendidaktische Ausbildung nicht notwendig. In dem Versuch, diese Auffassung zu revidieren, greifen wir zuerst auf Grucza (2010:33) zurück. Grucza bringt fünf Punkte zur Diskussion, indem er behauptet, dass Facherkenntnis und Fachkommunikation nur über Fachsprachen möglich sind. Er betont auch funktionale Autonomie der Fachsprachen und ihre ontologischen Eigenschaften. Punkt 5 ist für unser Thema besonders wichtig: **„(5) Fachsprachendidaktik stellt eine besondere Art der Sprachendidaktik dar, ergo können/sollen/müssen Fachsprachen durch speziell ausgebildete Lehrer unterrichtet werden“**³ (Grucza, ebd.).

Es stellt sich die Frage, inwieweit DeutschlehrerInnen an Fachhochschulen und Fakultäten in Kroatien den hohen Anforderungen des modernen fachkommunikativen Unterrichts gerecht werden können. Eine *ad hoc* durchgeführte Umfrage bestätigte, dass diese Lehrkräfte über keine systematische fachsprachendidaktische oder aber hochschuldidaktische Ausbildung verfügen und größtenteils sich selbst im Beruf in dieser Richtung weiterbilden müssen. Mit anderen Worten: sie sind bemüht, selbst zu lernen, wie man Fachsprachen unterrichtet. Auf dem Büchermarkt gibt es kaum Lehr-

-
- 1 Eine Ausnahme ist in dieser Hinsicht eine umfassende Studie von Vesna Cigan (2013), die sich mit verschiedenen Aspekten des Lehrens und Lernens der Fachsprache Deutsch an einigen Hochschulen in Zagreb auseinandersetzt und wertvolle statistische Daten für weitere methodische und didaktische Analysen liefert.
 - 2 Eine *ad hoc* durchgeführte Umfrage unter Deutschlehrern und -lehrerinnen an Fachhochschulen und nichtphilologischen Fakultäten in Kroatien zeigte, dass Deutschlehrer fast ausnahmslos an Fortbildungsseminaren zum Thema *Fachsprachendidaktik* interessiert wären.
 - 3 Die Hervorhebung durch die Autorin.

bücher für Deutsch als Fachsprache, oder sie sind in Form und Inhalt vielfach überholt. *Ergo*, die Lehrer sind gezwungen, Lehrmaterialien selbst zu entwickeln und diese den Bedürfnissen der Studenten anzupassen, die Deutsch als eine konkrete Fachsprache (sei es Chemie, Wirtschaft, Recht, Tourismus, Maschinenbau, Medizin oder Architektur) beherrschen müssen und wollen.

Es darf nicht vergessen werden, dass Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen und fachlichen Vorkenntnissen zum Studium kommen. Außerdem sind ihre individuellen Lernfähigkeiten und -motivationen für den Deutschlehrer die Ausgangssituation, mit der er immer wieder konfrontiert wird, und die den fachsprachlichen Unterricht (der an kroatischen Hochschulen in der Regel zwei bis höchstens vier Semester dauert) größtenteils mitbestimmen.

Ein weiterer Punkt, der zur Diskussion steht, ist der oft beklagte Mangel an einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachlehrern im Hochschulbereich mit negativen Auswirkungen auf den Lernprozess im Allgemeinen.

3. FACHSPRACHENDIDAKTIK IST KEIN NEUES THEMA

In der Fachliteratur sind Methodik und Didaktik oft als Wortpaare belegt und dementsprechend als ein einheitliches Konzept für allgemeine Unterrichtsprinzipien verstanden. Dabei ist festzuhalten, dass Didaktik vor allem **Lernziele** und **Lerninhalte** zum Gegenstand hat und Methodik beschäftigt sich mit dem **Lernverfahren**. Mit der Entwicklung der Fachsprachenlinguistik in den 90-er Jahren konnte auch die Fachsprachendidaktik ihren Platz in der Fachsprachenforschung finden. Seit dem versucht man immer wieder neue Elemente in die Definition des Begriffs *Fachsprachendidaktik* zu bringen. Zweckdienlich ist hier die Definition von Fluck (1992:5) zu erwähnen, wonach Fachsprachendidaktik als „**ein ganzheitliches Konzept zur Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fachbezogener Sprechweisen [...]**“⁴ zu verstehen ist. Nach Fluck (ebd.) ist die Aufgabe der Fachsprachendidaktik die „Untersuchung und Beschreibung der Prinzipien des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts“.

Die Komplexität dieses Untersuchungsgegenstandes wird von Schröder (1988a) durch eine schematische Darstellung des Standortes der Fachsprachendidaktik am Beispiel der Sozialwissenschaften (s. Abbildung 1 unten) bezeugt. Die Vielfältigkeit der Einflüsse kann nicht ignoriert werden: Den theoretischen Rahmen bilden die Theorie des Fremdsprachenunterrichts und Allgemeine Didaktik, aber auch vergleichende Kulturwissenschaften. Der kulturelle Einfluss wird in der neuesten Fachsprachenforschung wieder aktualisiert. Weitere didaktische und methodische Bezugsdisziplinen (z.B. Methodik der Erwachsenenbildung), sowie Nachbardisziplinen sind in die Fachsprachendidaktik im Hochschulbereich einzubeziehen.

4 Die Hervorhebung durch die Autorin.



Abbildung 1: Standort der Fachsprachendidaktik nach Schröder

Die neuesten Überlegungen zur Problematik der Fachsprachendidaktik könnten grundsätzlich von drei Prämissen ausgehen: 1. Das Lernen ist immer ein aktiver Prozess; 2. Das Erwerben fachkommunikativer Kompetenz in einer Fremdsprache ist ein komplexer, mehrdimensionaler Prozess; 3. Fachsprachentheoretiker und -didaktiker haben die Aufgabe, den Lehrenden die notwendigen Handlungsempfehlungen zu liefern. In diesem Zusammenhang muss man wieder auf Fluck (1992, 1998) zurückgreifen, der vier didaktische Grundkonzeptionen des Fachspracherwerbs (Sprachanalyse, Ziel- und Bedarfsanalyse, Fachtext als Inhalt und Ziel und Spracherwerb als lernerorientiertes Konzept) aufstellt, die als Lösungsansätze dienen könnten. Diese Konzepte wurden von vielen Fachdidaktikern aufgenommen und weiterentwickelt. Aus Platzgründen ist diese Problematik hier nur angedeutet mit dem Ziel, wissenschaftliche Studien an pädagogischen und philologischen Fakultäten in Kroatien anzuregen.

3.1 INHALTE UND AUFGABEN DER FACHSPRACHENDIDAKTIK

Die Methodenwahl und Inhalte der Fachsprachenvermittlung im Hochschulbereich hängen immer vom Fachbereich bzw. von der (wissenschaftlichen) Disziplin ab („Sprache im Fach“). Daraus ist zu schließen, dass es keine allgemein verbindlichen Inhalte der Fachsprachendidaktik geben kann (vgl. Krumm et al. 2010:1054). Trotzdem kann die von Fluck (1992:18) zusammengestellte Liste von fachsprachendidaktischen Aufgaben sowohl als theoretische Grundlage wie auch als Orientierung für praktische Aufgaben im Rahmen der Fachsprachendidaktik dienen und wird deswegen hier kurz erörtert. Nach Fluck soll sich die Fachsprachendidaktik mit Auswahlkriterien von Fachtexten,

Ausbildung von Fachsprachenlehrern⁵, Existenz und Inhalten fachsprachlicher Lehrwerke, Erstellung von Übungen außerhalb der vorhandenen Lehrwerke, Beginn von Fachsprachenunterricht und Konstitution von Fachsprachen beschäftigen.

Die Ausbildung von Fachsprachenlehrern ist zwar nur eine der Aufgaben, die der Fachsprachendidaktik obliegen, steht aber ganz oben auf der Prioritätenliste, wenn man kompetente Deutschlehrer im universitären und hochschulischen Bereich haben will. In diesem Zusammenhang sprechen Buhlmann und Fearn (2000) von der Befähigung zum Sprach- und Fachhandeln als dem übergeordneten Ziel der Fachsprachendidaktik.

3.2 LEHRERKOMPETENZEN ODER WAS MÜSSEN LEHRENDE TUN/WISSEN

Grundsätzlich kann unter Kompetenz „Wissen und Können“ verstanden werden. Für einen Deutschlehrer in einem bestimmten Fach bedeutet das fachliches, curriculares und fachdidaktisches Wissen, wogegen das Können im Unterrichtsprozess mehr oder weniger mit dem Handeln gleichzusetzen ist. Der Deutschlehrer muss Entscheidungen treffen und intuitive Schätzungen durch explizite Erhebung ersetzen können (vgl. Roelke, 2009:13).

Soweit steht fest, dass der Fachsprachenunterricht ausgesprochen handlungsorientiert ist. Diese Handlungsorientierung ist durch mehrere Faktoren bestimmt (s. Abb. 2⁶). Das Fach- Sprach- und Fremdsprachenlernen sind die Vorbedingungen für das handlungsbezogene, inhaltsbezogene und mitteilungsbezogene Sprechen in einem bestimmten Fachbereich.



3.3 LEHRERKOMPETENZEN SELBST EVALUIERT

Nach obigen Auslegungen wurde den WorkshopteilnehmerInnen als Anregung zur Diskussion eine offene Liste der Lehrerkompetenzen angeboten mit dem Hinweis, über eigene Kompetenzen nachzudenken und diese zu evaluieren. Die Liste unten ist das Ergebnis gemeinsamer Überlegungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Strukturiertheit.

5 Die Hervorhebung durch die Autorin.

6 Quelle: Handlungsorientierung im Sachfachunterricht, Vortrag auf dem Deutschlehrertag am Goethe-Institut in Paris am 1.12.2007. <www.leisen.studienseminar-koblenz.de>

Kompetenzen der Fachsprachenlehrer im Überblick:

- Lernstrategien der Studierenden kennen (*Aufbau, Behalten und Abrufen von Info*)
- Sich den Anforderungen der dynamischen Fachsprachenumgebung anpassen können
- Studenten motivieren und zum individuellen Selbstlernen anregen
- Studenten die qualitativen und quantitativen Besonderheiten der Fachsprache(n) bewusst machen
- Fachkommunikation fördern
- Fachunterricht und Sprachunterricht integrieren
- Soziale Interaktion zwischen den Studenten fördern (*Teamarbeit, Gruppenarbeit, gemeinsame Projekte, Informationsaustausch*)
- Die Brücke zwischen Fachkenntnissen und Sprachkenntnissen bilden

Es hat sich herausgestellt, dass von einem fehlenden Problembewusstsein in Bezug auf die Fachsprachendidaktik bei den DeutschlehrerInnen kaum die Rede sein kann. Ganz im Gegenteil: einerseits können sie sich kritisch zu den eigenen Verhaltensweisen im Unterricht äußern und andererseits bemängeln sie die Didaktik der germanistischen Ausbildung für die Hochschullehrer.

4. FAZIT

Das Problem der fachsprachendidaktischen Ausbildung für DeutschlehrerInnen im Hochschulbereich in Kroatien ist ernst zu nehmen. Es bedarf einer gründlichen Analyse der Möglichkeiten, die den Didaktikern und Methodikern in dieser Hinsicht zur Verfügung stehen. Eines steht fest: DeutschlehrerInnen an Fachhochschulen und Fakultäten in Kroatien brauchen sehr dringend eine entsprechende fachsprachendidaktische Ausbildung, die sie für die anspruchsvolle Aufgabe des Lehrens von Fachsprache befähigen soll. Zweifelsohne lautet die Antwort auf unsere Titelfrage eindeutig „Ja“.

LITERATUR

Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Narr Studienbücher

Cigan, Vesna (2013): Zastupljenost učenja njemačkog jezika na visokim učilištima u Zagrebu. [*Representation of Students Learning German at Higher Education Institutions in Zagreb*] In: *Financije i pravo (FIP)* Volume 1, No 1. Zagreb: Visoka škola Effectus, S. 87-104.

Fluck, Hans-Rüdiger (1992): Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fluck, Hans-Rüdiger (1998): Fachsprachen und Fachkommunikation. Heidelberg: J. Groos.

Gruca, Sambor (2010): Sprache(n) –

Fachsprache(n) – Fachsprachendidaktik. In: *Studien zur sprachlichen Kommunikation*. Gdansk: Instytut Filologii Germanskiej, S. 31-46.

Krumm, Hans-Jürgen et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Roelke, Thorsten (2009): Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche. In: *Fachsprache/LSP* 1-2/2009, S. 6-20.

Schröder, Hartmut (1988a): Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen

Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt am Main: Peter Lang.

DAS KANN ICH AUCH! – BEISPIELE FÜR BINNENDIFFERENZIERUNG IM DAF-UNTERRICHT EIN WORKSHOP FÜR LEHRER DER PRIMARSTUFE

„Schulklassen müssen nicht möglichst homogen sein, um erfolgreich lernen zu können, sondern die Individualität jedes Schülers und jeder Schülerin trägt zum Lernprozess in der Gruppe bei.“

Ulla Schaefer

1. EINFÜHRUNG

Vor Lehrern stehen oft Herausforderungen, die manchmal schwer zu bewältigen erscheinen. Täglich stellt man sich die Frage, wie man den unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht wird. Man stellt sich die Frage, wie optimal die Unterrichtszeit genutzt werden kann, um möglichst alle Schüler an das Ziel heranzuführen. Wie berücksichtigt man bei der Planung des Unterrichts all die Unterschiede, welche die Schüler mit sich bringen? Zunächst sollen die Unterschiede der Schüler erkannt werden und dann ein Angebot, das möglichst viele dieser Ungleichheiten abdeckt, angeboten werden. Dabei soll man differenziert vorgehen.

Es sind mehrere Aspekte, denen man bei der Differenzierung Genüge leisten kann und dabei ergeben sich mehrere Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schüler: Differenzierung nach Sozialformen, Leistungsniveau, Themen, Aufgabenstellung, Aufgabenangebot, Lernwegen, Lernpräsentationen und individuellem Tempo. (vgl.: <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung>)

2. WORKSHOP

In diesem Workshop wurde eine Auswahl an spielerischen Arbeitsmaterialien und -ideen für den binnendifferenzierten Primarunterricht vorgestellt. Es wurden Inhalte unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade angeboten, die den individuellen Interessen und Arbeitstempis der Schüler angepasst wurden. Sie stellen einen möglichen ersten Einstieg in verschiedene Bereiche, die mit der Individualisierung von Lernprozessen verbunden sind, dar.

Mit den Materialien kann man in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit spielerisch den Grundwortschatz festigen und Sprachkenntnisse ausweiten. Sie gewähren Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten und sollen so allen Kindern die Gelegenheit geben mit mehr Freude und Spaß am Unterricht teilzunehmen. Es wird damit versucht den meist unterschiedlichen Leistungsständen der Schüler gerecht zu werden. Da sich das Selbstlernen durch offene und variable Aufgaben als eine erfolgreiche Methode zur individuellen Förderung einzelner Lernender erwiesen hat, werden die sonst auch anders einsetzbaren Materialien an Stationen präsentiert.

Zunächst wird in der Einführung die konkrete Umsetzung der Binnendifferenzierung im Unterricht und die oben genannten unterschiedlichen Weisen auf die sie erfolgen kann, erörtert und folglich kurz die dazu angebotenen Materialien beschrieben. Im Hauptteil werden dann an Stationen Aktivitäten aus verschiedensten Quellen den Lehrern vorgestellt.

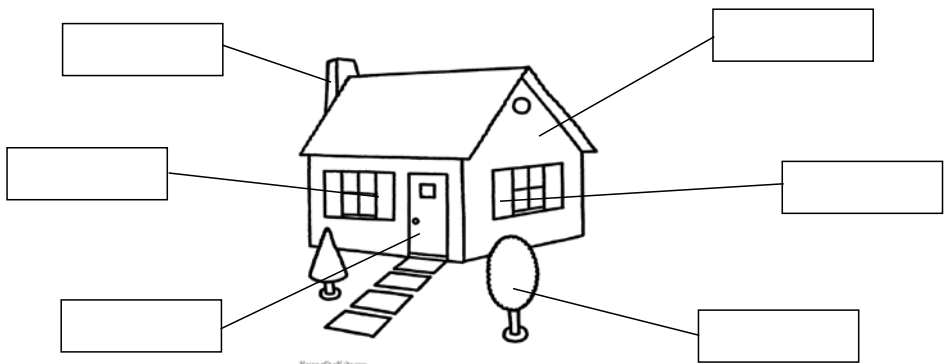
Es folgen hier einige Beispiele aus dem Workshop unterteilt je nach Art der Differenzierung.

Differenzierung nach Aufgabenstellung und Leistungsniveau:

(Beispiel adaptiert nach: Janíková, Věra / Brigitte, Sorger (2010): Schön langsam gefällt mir Deutsch ganz gut! In: Frühes Deutsch 21, 63.)

Arbeitsanweisung für Schüler ohne Lernschwäche.

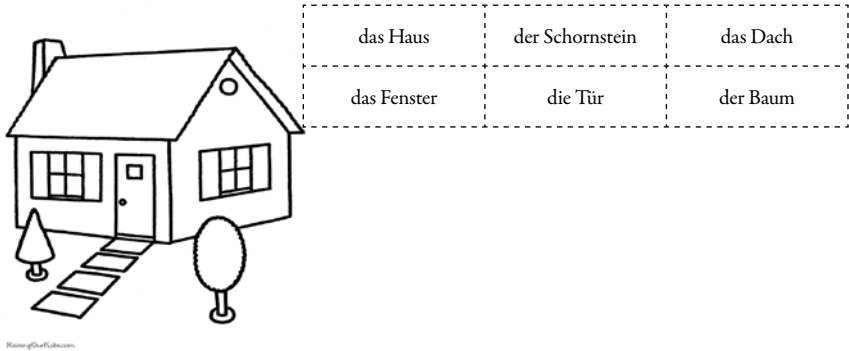
Ordne das richtige Wort zu!



das Haus – der Schornstein – das Dach – der Baum – der Fenster – die Tür

Arbeitsanweisung für Schüler mit Lernschwäche.

Lege das passende Wort auf die richtige Stelle am Haus!



Differenzierung nach Aufgabenstellung und individuellem Tempo:

(Beispiele adaptiert nach: Janíková, Věra / Brigitte, Sorger (2010): Schön langsam gefällt mir Deutsch ganz gut! In: Frühes Deutsch 21, 63.)

1. Gemüsesuppe und Obstsalat zubereiten:

Die Klasse wird in Gruppen von drei bis vier Kindern geteilt. Jede Gruppe kriegt ein Bild von einer Schüssel für einen Obstsalat und einem Topf für eine Gemüsesuppe wie auch Bildkärtchen mit verschiedenen Obst- und Gemüsesorten. Sie packen ihre zwei Taschen, indem sie das Obst und das Gemüse benennen und sie in einzelne Taschen packen. (*Die Erbsen kommen in den Topf.*) Nicht alles muss in die Taschen rein. Danach ordnen die Kinder die Wortkärtchen jener Obst- und Gemüsesorten zum Teller bzw. der Schüssel zu. (Natürlich kann man auch mit Realien arbeiten.)

1.a)

Was ist im Topf? Was ist in der Schüssel?

Schreibe in dein Heft.

Im Topf ist ein

1.b)

Kreuze an

	JA	NEIN
In der Schüssel ist ein Apfel.		
Im Topf eine Banane.		
In der Schüssel ist eine Birne.		
Im Topf sind Erbsen.		
In der Schüssel ist eine Gurke.		

2. Auf dem Tisch oder Boden sind verschiedene bunte Bildkarten ausgebreitet. Die Schüler einer kleineren Gruppe wählen der Reihe nach eine Bildkarte aus. Sie können dazu entweder einen Satz sagen oder das was sie sehen benennen. Für einen ganzen Satz erhalten sie zwei Punkte. Für jedes Wort bekommen sie einen Punkt und zwei Punkte für das Wort und die Farbe.

Differenzierung nach Aufgabenangebot und Leistungsniveau

Obst und Gemüse-Sudoku

(Idee: Scheller, Anne (2012): Let's do puzzles sand riddles. Buxtehude: AOL-Verlag)

Löse das Sudoku-Rätsel.

Suche dir eins oder zwei aus oder löse alle.

In jeder Zeile, in jeder Spalte und in jedem fett umrandeten Kasten darf jedes Wort nur einmal vorkommen.

a) leicht

Gurke			Kartoffel
	Apfel	Banane	
	Gurke	Kartoffel	
Banane			Apfel

b) mittel

	Spinat		Paprika
Tomate	Paprika		Spinat
	Tomate		Apfel
Paprika		Erbsen	

c) schwer

Ein weiteres Wort: Karotte

grüner Salat	Orange		
Kohl			
			grüner Salat

Es wurden noch einige Beispiele durch verschiedene Aufgabenangebote und Aufgabenstellungen, die durch unterschiedliche Lernwege unterstützt werden, vorgestellt. (siehe: Briddigkeit, Bettina u.a. 2013)

3. TRANSFER

Am Ende des Workshops wurden die Teilnehmer gebeten Vorschläge zu geben, damit sie das Angebot aus ihnen bekannten Lehrwerken an die Bedürfnisse ihrer Schüler anpassen können.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Das Anliegen des Workshops war durch die Bewusstmachung der meistens einfachen Maßnahmen der Differenzierung, die schon oft im Unterricht stattfinden, sich für einen systematischen Einsatz dieser einzusetzen, denn die „Erreichung von erwarteten Kompetenzen oder Lernzielen kann nicht ohne die Berücksichtigung des Lernstandes und der Lernvoraussetzungen und -vorlieben der Lernenden geplant werden.“ (Ende u.a., 2013: 76).

LITERATUR

Janíková, Věra/Brigitte, Sorger (2010): Schön langsam gefällt mir Deutsch ganz gut! In: Frühes Deutsch 21, 63.

Scheller, Anne (2012): Let's do puzzles sand riddles. Buxtehude: AOL-Verlag

Briddigkeit, Bettina/Frikach-Vieregge, Astrid/Keller, Silke/Osterwald, Reena (2013): Deutsch als Zweitsprache - systematisch fördern: Materialien für Kindergarten, Vorschule und Schuleingangsphase. Hamburg: Persen Verlag

Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): DLL 6 – Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung>, abgerufen am 24. 8. 2014

„WER ODER WAS IST EIGENTLICH ŽMEGS?“ DAF-LEHREN (UND -LERNEN) ALS LEBENSPRAXIS ¹

1. EINFÜHRUNG

Was waren das für Zeiten! Jahrhundertlang reichte die Berufsbezeichnung „Lehrer/in“ aus, um Autorität und Kompetenz verbindlich und weitgehend zustimmend zu dokumentieren. Und im Gleichklang mit einem locker zitierten Evergreen erübrigte sich scheinbar jeglicher Zweifel: „Ihr lernt für das Leben, nicht für die Schule!“ („Non scholae sed vitae discimus.“)

Nun leben wir in den Zeiten des Internets. Und nicht nur für die Gebildeten unter den Verächtern liegt die „Wahrheit“ nicht weit, nämlich nur einen Mausclick und Sekundenbruchteile entfernt: Wir sind wohl einer Fälschung aufgefressen. Denn „was die alten Römer schon wussten“, das hatte Seneca in der Tat ja so auf den Punkt gebracht: „Wir lernen (leider) nicht für das Leben, sondern für die Schule.“ („Non vitae sed scholae discimus.“)

So ändern sich die Zeiten. Und wir sehen im Schatten des Smartphones unter Umständen selbst ganz schnell ganz alt aus.

Nur: Wäre einem die Recherche nach dem „wahren Seneca“ so umstandslos in den Sinn gekommen? Der Besitz technischer Geräte bedeutet ja nachweislich noch nicht deren handlungsorientierte, kompetente Nutzung. Und geht es insgesamt nicht weniger um erschwingliche Antworten als vielmehr um weiterführende Fragen? Basiskompetenz: Neugier? Fassen wir es doch einmal so: Arbeitszeit ist Lebenszeit. Wollen wir diese aus dem Fenster schmeißen? Kompetenzen an „WINDOWS“ geben? Uns zum „Dr. Copy & Paste“ promovieren? Ist es nicht möglich, sogar erforderlich, DaF-Lehren (und -Lernen) als Lebenspraxis zu modellieren?

Der **zweistündige Workshop „Wer oder was ist eigentlich Žmegas“** wendet sich aus interkultureller Perspektive ausdrücklich den Möglichkeiten zu, Kompetenzen zu entdecken, zu entfalten und in Synergieeffekten zu bündeln, um aus allgemeiner und individueller Perspektive (neue) Türen für die schulische Praxis zu öffnen. Stichwort: „Potenzialentfaltung“.

¹ Der Workshop bezieht sich weitgehend auf die eigene Arbeitspraxis, greift einerseits in konkreter Perspektive Themen der KDV-Plenarvorträge 2011 – 2013 auf, setzt die daraus hervorgehenden Impulse allerdings in produzierender Perspektive mit den Teilnehmern des Workshops um und erweitert die Perspektive um konkrete thematisch-methodische Angebote. Den Teilnehmern werden dazu Schritt für Schritt Arbeitsblätter und Aufträge zur Bearbeitung im Workshop und – nach der vorgegebenen Arbeitszeit – mögliche Ergebnisse/Perspektiven der Arbeit in entsprechend ausgefüllten Arbeitsblättern zur Verfügung gestellt.

1. Dabei geht es zunächst (Fachbereich: DaF)

- um Perspektiven, die schulische Arbeit in möglichst vielfältige gesellschaftliche Bereiche (wie etwa Kultur, Sport, Politik, Wirtschaft, Medien und auch Praxisbeispiele der Teilnehmer am Workshop können jeweils integriert werden) ergänzen.

2. Im Anschluss daran (Vorschlag: Literatur)

- sollen Kompetenzen zur Durchführung ausgewählter Beispiele rekonstruiert und dazu möglichst Anleitungen für die weitere Praxis formuliert und fixiert werden.

3. Hier geht es dann vor allem (Recherche/Publikation)

- um das praktische Instrumentarium im Detail. Dabei kann ein Bündel an Kompetenzen entfaltet und nutzbar gemacht werden, von der Organisation innerhalb der Team-Arbeit bis hin zu individuell differierenden Fähigkeiten der Dokumentation. Wonach und wie kann recherchiert werden? Was ist, wie schreibt und wie präsentiert man etwa eine Nachricht oder eine Reportage? Mit wem bereitet man dazu wie ein Interview vor? Wie führt man ein Interview durch beziehungsweise bereitet es auf?

2. UMSETZUNG IM WORKSHOP

„Wer oder was ist eigentlich Žmęgs?“ Was kann man mit dieser Frage eigentlich anfangen? Das scheinen sich am 11.10. 2014 auch die Teilnehmer des zweistündigen Workshops zu fragen. Ein wenig Vermutung hier, durchaus gespannte Erwartung dort. Aber keine eindeutige Antwort.

Beginnen wir also zeitgenössisch „klassisch“ und stellen die Frage im Internet. Das weiß ja angeblich alles. Hier ist bereits richtiges Schreiben erforderlich, **Zmęgs** bringt uns nicht weiter. Auf die Eingabe: *„Wer oder was ist eigentlich Žmęgs?“*, am 11.10. 2014 im Rahmen des Workshops in Osijek bei Google gestellt, lautet die Antwort mit der höchsten Trefferquote dann: *„Wer oder was ist eigentlich Žmęgs? Workshop, KDV-Tagung in Osijek, 11.10.2014.“*

Wir drehen uns also im Kreis. Das mag uns als Existenz-Nachweis gefallen, evtl. sogar schmeicheln („Ich bin ja schon drin!“), liefert aber wenig anschlussfähige Information, wenn auch eben die, dass wir selbständig etwas zu produzieren haben, bevor wir - relativ bequem - rezipieren könnten.

Und führt die Recherche im Internet u.U. nicht auch in die Irre? Stellen wir uns einen jungen Menschen vor, auf der Suche nach Orientierung und das im Internet. Die Frage mag lauten: „Was ist der Mensch?“ oder „Was ist ein Kind?“ Suchen wir einmal nach Fortsetzungen des Satzes: „...das Kind ist...“ , dann lautet die Antwort mit der höchsten Trefferquote: „das Kind ist nicht von mir“!

Nun mag der Hinweis in bestimmten Situationen gestellt, durchaus irritieren; unter anderen Umständen sogar erschrecken. Aber sagt uns dieser Hinweis etwas im Kontext der gestellten Frage? Oder sagt er vielmehr etwas über die Programmierung der Suchmaschine? „Der Google-Gründer Larry Page erklärte (...) seinen Mitarbeitern: Das Problem mit Google sei, dass man immer eine Frage stellen müsse. Die Antwort

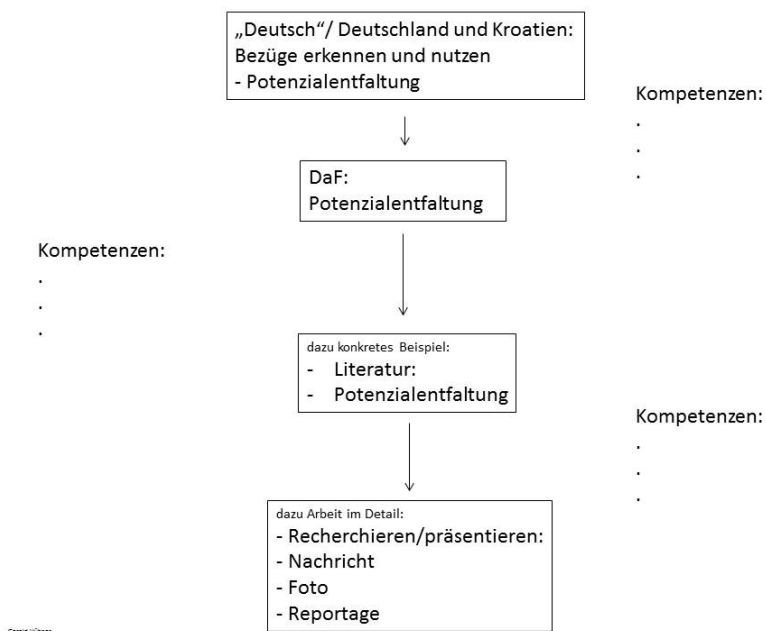
sollte es aber auch schon ohne die Eingabe einer Frage geben. Die Mitarbeiter hielten das immer für einen Witz. Aber es stimmt.“²

Wäre diese mögliche Perspektive nicht Anlass genug als Basiskompetenz das Fragen ins Blickfeld zu rücken und Selbständigkeit, Meinungsbildung, Eigen-Verantwortlichkeit zu fördern? „A fool with a tool ist still a fool“ (Grady Booch) – so wenig, wie Literatur und Film „an sich“ gut oder schlecht, nützlich oder schädlich sind, sind digitale Medien an sich gut oder schlecht. Ihr Gebrauch ist kein Wert an sich, ihre reflektierte Nutzung ein weiteres Werkzeug, dessen man sich eben auch in DaF bedienen kann.

2.1 DAF-LEHREN UND -LERNEN ALS LEBENSPRAXIS

Wie ginge dies nun im Kontext von „Authentizität“? Wie ließe sich DaF-Lehren (und -Lernen) als Lebenspraxis auf unterschiedlichen Ebenen in möglichst vielfältigen Lebensbereichen in konkreten Arbeitsschritten umsetzen?

Gehen wir die Sache also einmal so an:



Dabei ginge der Blick vom Allgemeinen auf das Spezifische. In einem ersten Arbeitsschritt geht es dann um die Frage, in welchen Bereichen sich deutsch-kroatische Bezüge zeigen lassen. Dabei werden nicht unbedingt neue Aspekte verdeutlicht, doch in kompakter Form konkretisiert und visualisiert, ohne allerdings einen Anspruch auf

2 Zit.: Holger Steltzner, Herausgeber der FAZ, in: „Die digitale Schöpfung. Vom Smartphone bis zur Smart factory: Unsere neuen Lebens- und Arbeitswelten sind schön und unheimlich zugleich. Eine Begehung. Beilage der FAZ „Denk ich an Deutschland 2014“, S.3.

Vollständigkeit erheben zu können (zunächst leeres Arbeitsblatt, mögliche Aspekte wie folgt):



Wie ließe sich dieser erste Überblick nun – in einem zweiten Schritt – nutzen im Rahmen eines interdisziplinären DaF-Unterrichts, der möglichst vielfältige gesellschaftliche Bereiche, etwa Kunst und Kultur, Politik, Wirtschaft, Medien und Sport integriert, der aus dem Schulgebäude hinaus und in diese gesellschaftlichen Bereiche hineinführt? Auch hier erfolgt zunächst eine Arbeitsphase (auszufüllendes Arbeitsblatt). Dann Vorlage möglicher Bezüge, Verbindungen, Arbeitsmöglichkeiten, abhängig vom jeweiligen Standort, von individuellen Interessen und Möglichkeiten:



- 3 Vgl.: ausführlich: Hühner, Gerald (2012): „Knockin‘ on Heaven’s Door“: Deutsch öffnet Türen. Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis; in: KDInfo 40/41, Zagreb, S. 56 - 68.
- 4 Vgl. ausführlich: Hühner, Gerald (2011): „Nachbarn treffen“: DaF-Projektarbeit als interdisziplinäre Arbeitsform. Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis; in: KDInfo 38/39, Zagreb, S. 39 - 52. Als Beispiel für eine Umsetzung im Kontext des DaF-/DSD-Unterrichts in Kroatien (Kunst/Kultur, Musik, Medien, Politik, Wirtschaft, Sport etc.): www.gerald.huehner.orh/hr

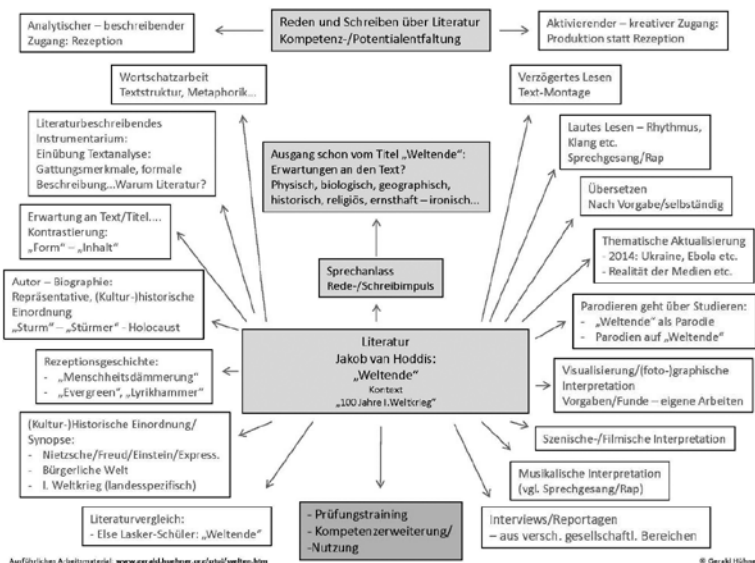
2.2 PRAXISBEISPIELE

Spezifiziert werden könnte dieser Ansatz bezogen auf literarische Aspekte: In welche Richtungen wäre beim Reden und Schreiben über Literatur Potenzial-/Kompetenzentfaltung möglich? Hierzu zunächst ein Text-Beispiel, der (literatur-)historische Kontext könnte das Gedenkjahr 2014 sein, 100 Jahre nach dem Beginn des I. Weltkrieges.

*Jakob van Hoddiss
Weltende*

*Dem Bürger fliegt vom spitzen Kopf der Hut,
In allen Lüften hallt es wie Geschrei,
Dachdecker stürzen ab und gehn entzwei
Und an den Küsten – liest man – steigt die Flut.
Der Sturm ist da, die wilden Meere puffen
An Land, um dicke Dämme zu zerdrücken.
Die meisten Menschen haben einen Schnupfen.
Die Eisenbahnen fallen von den Brücken.⁵*

Auch hier wurde zunächst eine leere Folie zur Workshop-Arbeit angeboten: Wie könnte das konkrete Beispiel in analytischer und produzierender Weise als Impuls genutzt werden? Möglichkeiten des Anschlusses wurden mit Beispielen wie folgt präsentiert:



Der nächste Arbeitsschritt führt dann unmittelbar aus dem Schulgebäude hinaus und in die journalistische Recherche und produzierende Praxis hinein. Zunächst am Beispiel

- Der erstmals 1911 publizierte Text wird hier zitiert nach: Kurt Pinthus: Menschheitsdämmerung (zuerst: 1920). Hamburg (RK 55), 1982, S.39. „Weltende“ eröffnete programmatisch diese Anthologie expressionistischer Lyrik.
- Arbeitsblatt im Workshop zur Bearbeitung zunächst unausgefüllt. Vgl. dazu ausführlich, wenn auch nicht für 2014/15 aktualisiert: www.gerald.huehner.org/ptuj/welten.htm

der Textsorte „Nachricht“. Wie geht man eine solche Aufgabe an? Welche Regeln sind zu beachten?

Eine einfach zu findende Information dazu, etwa aus Wikipedia:

„Die klassische Nachricht beantwortet die Fragen Wer?, Was?, Wann?, Wo?, Wie? und Warum? in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit.“

Ein konkretes Beispiel dazu wird vorgestellt, SPIEGEL ONLINE:

„Freitag, 10.10.2014 – 18:58 Uhr: Birmingham – Friedensnobelpreisträgerin Malala Yousafzai hat sich von der hohen Auszeichnung tief geehrt gezeigt. 'Der Preis ist eine Ermutigung für mich, weiterzumachen', sagte die 17-Jährige in Birmingham. Sie widme den Preis 'allen Kindern, die keine Stimme haben, die aber gehört werden müssen'“⁷

Für den Workshop stellt sich dann die Aufgabe: „Verfassen Sie eine Nachricht zur aktuellen KDV-Tagung!“. Diese Aufgabe wird etwa derart umgesetzt:

„Osijek: In der Philosophischen Fakultät findet vom 10. - 12.10.2014 die XXII. Internationale Tagung des kroatischen Deutschlehrerverbands (KDV) statt. In Vorträgen und Workshops steht die Frage: „Was können meine Lernenden und was kann ich?“ auf dem Programm. Dabei geht es um den aktuellen Stand und Perspektiven der Kompetenzorientierung im DaF-Unterricht.“

Im Anschluss an diesen Arbeitsschritt werden Beispiele aus Schülerarbeiten zum Thema „Nachrichten“ mit RTL Hrvatska (18. Gymnasium Zagreb) und aus DSD-Sprachcamps (Mittelschule Zaprešić) vorgestellt. Dabei wird auf die Vielfalt zu fördernder Kompetenzen eingegangen, etwa von der Recherche, über das Verfassen, bis hin zum Präsentieren/Lesen (vom Blatt oder „Teleprompter“) und Aufzeichnen der Nachricht (Audio/Video/DVD).


Nachricht

Beispiele:
Wo Arbeit zu „Nachrichten“ in der Schule? – Inhaltsangabe, Webinfo: Ankündigungen/Ereignisse, Schulprojekte, Medienarbeit....

Kompetenzen:
Organisation, erfassen von Informationen, Selektion/Prioritäten erkennen, schreiben, redigieren, präsentieren (sprechen) Kontextentfaltung- Erstellung

VORBEREITENDES TRAINING: Protokollieren im Unterricht

1. professionell mit außerschulischem Partner : RTL (Bsp.: 18. Gymnasium)
2. professionell in Eigenregie (es braucht das Label nicht, eigenes Label nutzen und promovieren; Bsp.: DSD-Sprachcamp Lužnica)



Fotos: Gerald Hühner

8

7 <http://www.spiegel.de/politik/ausland/malala-yousafzai-friedensnobelpreis-traegerin-a-996586.html>

8 Zur konkreten Medienarbeit in der Schule vgl.: www.gerald.huehner.org/hr/medien.htm

Auf der Basis dieser Vorarbeiten kann die journalistische Arbeit nun intensiviert und differenzierter umgesetzt werden. Für den Workshop steht nun als Aufgabe auf dem Programm: „Bereiten Sie im Kontext des Literaturunterrichts ein Interview für eine Publikation vor!“

Die Arbeit soll zunächst strukturiert werden. Fragen, die dabei u.a. zu klären sind: Was interessiert uns und warum? Wen spricht man als Interviewpartner an? Wie bereitet man sich und seine Schüler auf das Gespräch vor? Wie führt man es durch und wie bereitet man es nach? Wie publiziert man?

Auch hier erfolgt eine kurze Arbeitsphase in Gruppen und anschließende Präsentation im Plenum. Es stellt sich heraus: Das Prozedere ist komplexer und in der Praxis schwieriger umzusetzen als man denkt. Eine Vielfalt an Kompetenzen ist erforderlich. Zur Anleitung werden dann folgende Tipps auf der Basis konkreter journalistischer Praxis mit Schülerinnen und Schülern gegeben:

Dr. Gerald Huehner Tipps zur Organisation und Durchführung von Interviews huehner@web.de

Einige Tipps zur Organisation und Durchführung von Interviews
(Umsetzung abhängig vom Interviewpartner und der Bedeutung des Themas)

- **Arbeiten im Vorfeld:**
- Was für ein **Projektthema** interessiert uns besonders?
- Welche **Institutionen/Person(en)** kommen als Interviewpartner in Frage? Warum ausgerechnet diese?
- **Wie sprechen wir/Wer spricht diese Person(en) an?** Welcher Weg verspricht dabei den größten Erfolg? (Vorinformationen zu dieser Person und dem Thema sammeln, auswerten und entsprechend aufbereiten; dabei könnte der Zweck des Interviews, besonders aber das Medium – etwa eine Zeitung oder eine Internetseite – in dem das Interview später präsentiert werden soll, Türen öffnen.)
- Welche **Informationen** erwarten wir von dieser Person? – Fragenschwerpunkte festlegen, Fragen sammeln, dabei auf Fragen nach exemplarischen Anekdoten, Extrembeispielen etc. achten (evtl. als Hausaufgabe)
- **Sammlung auswerten:** Formulierungen überprüfen (konkret, diplomatisch, provozierend etc.) ähnliche Fragekomplexe zusammenführen
- **Rangliste/Fragekatalog erstellen:**
Welche Informationen müssen/können im Vorfeld erhalten werden? Welche Fragen
Welche Fragen sind die wichtigsten, müssen unbedingt beantwortet werden?
Welche Fragen könnten unbeantwortet bleiben, ohne den Erfolg des Interviews zu gefährden?
- **Rollenverteilung und Durchführung:**
Wer übernimmt die **Moderation**? (Begrüßung des Interview-Partners, Vorstellung der Interviewgruppe, evtl. kleines Gastgeschenk überreichen; Moderator achtet auf den Ablauf des Interviews, hält während des Gesprächs Kontakt mit der Gruppe der Fragenden: Welche Fragen wurden schon im Kontext anderer Fragen beantwortet? Reihenfolge der Fragen spontan ändern, bzw. Fragen spontan anders oder neu formulieren; - Moderator achtet auch auf den zeitlich vorgegebenen Rahmen, das Ende des Gesprächs; etc.)
Wer stellt während des Interviews die **erste Frage**? (Bei Anfängern: Evtl. alle Fragen schon zuteilen.)

Für den konkreten und möglichst reibungslosen Ablauf eines Interviews wird dann ein „Laufzettel“ als Arbeitsplan zur Verfügung gestellt:

Dr. Gerald Huehner
„Interview“
huehner@wob.de

Interview/Rollenverteilung/Fragenkatalog:

I. Allgemeines:

Moderation: _____
(Begrüßung, Vorstellung der Gruppe; Achtung auf Fragen, die implizit beantwortet wurden; bei Zeitknappheit: Hierarchie der Fragen beachten; am Ende: Dank an den Interview-Partner; evtl. kleines symbolisches Gastgeschenk etc.)

Fragestellung: _____

Die erste Frage stellt: _____

Protokollant(en): _____

Diktaphon (Batterien prüfen): _____

Kamera: _____

II. Prinzipielle Fragen:

Wer ist der Interviewpartner:

Familienname: _____
Vorname: _____
Alter: _____
Funktion: _____
Seit wann in dieser Funktion: _____
Wie/warum in diese Funktion gekommen: _____
Ausbildung: _____

III. Fragen zum Thema:

Persönlich:

Thematisch:

- _____
- _____
- _____
- _____

ACHTEN AUF: Namen, Zahlen, Fakten, Daten, Besonderheiten, Atmosphäre, Sprache, Gesten, Mimik, Raum, (exemplarische) Anekdoten, Extremerbeispiele

(Informationen/Quellen zum Recherche Thema an Schule weiterreichen, Fragekatalog im Vorfeld der Recherche erstellen lassen, mit Schülern diskutieren, Fragen streichen, ergänzen, umformulieren, Hierarchie erstellen etc.)

10

Der Blick wird nun wieder auf den Kontext von Literatur und ihrer Vermittlung in authentischen Bezügen (- Lebenspraxis) gerichtet. Wie und mit wem könnte eine Begegnung stattfinden, um ein Interview zu führen? Ein Beispiel aus dem 18. Gymnasium Zagreb wird vorgestellt. Hier wurde in der nächsten Umgebung im Kontext von Literatur ein ausführliches Interview vorbereitet. Das Interview wurde mit Zoran Ferić, einem Schriftsteller und Kroatisch-Lehrer des Gymnasiums durchgeführt. Doch welche Publikationsmöglichkeiten bieten sich für ein solches Interview an? Können es Schulwebsites, Schülerzeitungen, regionale bzw. überregionale Zeitungen oder andere Zeitungen sein?

Eine Recherche zu „Zoran Ferić“ im Internet liefert u.a. einen Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ). Es liefert genau das Ergebnis des o.g. Schülerinterviews, da dieses im Rahmen des FAZ-Projekts „Jugend schreibt“ am 18. Gymnasium Zagreb

recherchiert und verfasst wurde¹¹. Im Rahmen dieses Projekts bündeln sich zahlreiche Aspekte, welche die DaF-Arbeit in der Tat als Lebenspraxis möglich machen. So wurden seit 2012 zahlreiche Interviews im Vorfeld von Reportagen durchgeführt, die in Leben und Arbeit ausgewählter Gesprächspartner in das Blickfeld rücken. Dabei mach(t)en die Jugendlichen intensive Erfahrungen, die von dem traditionellen Unterricht übertroffen wurde. Die Schule in dieser Art präsentiert sich als Türöffner zu gesellschaftlichen Bereichen, Institutionen und Persönlichkeiten, zu denen der Zugang für Schülerinnen und Schülern gemeinhin relativ verschlossen bleibt. Im hier vorgestellten Kontext wurden Reportagen von Gesprächen mit Ivo Jospović (in der Residenz des Staatspräsidenten), Neven Mimica (in den Diensträumen des stellvertretenden Ministerpräsidenten), Željko Jovanović (im Dienstzimmer des Ministers für Wissenschaft, Bildung und Sport), Branko Strukan (im Goethe-Institut mit Gesprächen auch zur Begegnung mit zahlreichen prominenten Kulturschaffenden wie Günter Grass, Albert Mangelsdorff) und in einem bewegenden Treffen mit dem Holocaust-Überlebenden und zweifachen Oscar-Preisträger Branko Lustig publiziert.¹²

Und so liefert unsere ausgedehnte Recherche im Internet – „Auf der Suche nach Žmegs“ - bei erneuten Versuchen als Treffer auch eine FAZ-Reportage aus dem 18.Gymnasium Zagreb, in deren Zentrum der schon beinahe legendäre Zagreber Germanist Viktor Žmegač steht. Er spricht ausgiebig mit Schülern und dem Projektleiter über seine Arbeit und sein Leben. Der daraufhin erarbeitete Artikel erscheint am 15.09.2014 in der FAZ, Titel:

„Die akrobatischste Sprache der Welt. Ein kroatischer Germanistikprofessor über Deutsch, die Geschichte seines Landes und seine große Liebe“.¹³



14

Hier werden in der Tat (Lebens-)Erfahrungen im Kontext von DaF-Arbeit gemacht, deren Intensität und Nachhaltigkeit weit über das hinausgeht, was u.a. das Internet dokumentiert. Auch als Antwort auf die Frage: „**Wer oder was ist eigentlich Žmegs?**“ muss noch einmal nachgeforscht werden.

11 Projekt-/Textdokumentation: www.gerald.huehner.org/18/of.htm

12 Projektdokumentation: www.gerald.huehner.org/18/jus1.htm

13 Projekt-/Textdokumentation: www.gerald.huehner.org/18/zm.htm

14 Fotos: Gerald Hühner

FAHREN SIE MIT!

1. EINFÜHRUNG

Wohin fahren wir das nächste Jahr, Frau Lehrerin? - ist die Frage, die nach jeder Reise mit dem Ziel des Deutschlernens und -erlebens gestellt wird. *Keine Angst! Ich habe schon was vor.* - und das Rad bewegt sich nach vorne. Mit eigenem Enthusiasmus und Engagement kann der Lehrer mindestens versuchen, das Schulleben attraktiver zu gestalten und zusammen mit den Schülern unvergessliche Erlebnisse zu schaffen. Der Lernprozess muss und darf nicht unbedingt im Klassenzimmer stattfinden. Besonders für den Sprachunterricht bieten sich verschiedene Alltagssituationen und Orte an, in denen Sprachkenntnisse und Kompetenzen der Schüler entwickelt werden können. Eine Exkursion ist eine von vielen Möglichkeiten. Das ist die Gelegenheit, bei der die Schüler neue Informationen über Landeskunde sammeln, die eigene Kultur mit der fremden Kultur vergleichen und in Verbindung bringen können. Realitätsorientierung (Lernen vor Ort) und Lernen mit allen Sinnen (mit Herz, Kopf und Hand) in fachübergreifenden Gruppenaufgaben fördern den Teamgeist und die Motivation. Wohin, wie, wann und warum sollte man fahren? Wie organisiert man das? Macht man das alleine oder im Team? Habe ich genug Zeit dafür?

Es gibt Hunderte von Fragen, die zum Glück beantwortet werden können.

„Wenige Berufe erfordern eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung.“
(Joachim Bauer, Lob der Schule)

2. KOMPETENZEN IN DER PLANUNG EINER EXKURSION

Organisations-, Medien- und interkulturelle Kompetenzen des modernen Lehrers sind bei einer Ausflugsplanung und Durchführung besonders gefragt. Hier entsteht eine ganz andere Hierarchie der Lehrerkompetenzen als im klassischen Unterricht.

Eine Exkursion ist ein Prozess, welcher in drei Phasen geplant und durchgeführt werden sollte.

2.1 DIE ERSTE PHASE

Zuerst steht dem Lehrer die Vorbereitungsphase mit ihren organisatorischen und inhaltlichen Aspekten bevor. Als Nächstes entscheidet man sich für den Zielort. Die Kriterien dafür sind vor allem Schülerorientierung, Bezug zum Unterricht und Erreichbarkeit des Ortes. Darüber werden der Schulleiter und die Eltern der Schüler informiert. Der geplante Schülerausflug mit bestimmten Themenfeld und Zeitpunkt soll am Anfang des Schuljahres als Teil des Schulcurriculums die Genehmigung des Schulleiters und des Schulrates bekommen. Damit die Exkursion rechtzeitig und rechtlich organisiert wird, muss sich der Lehrer über die gesetzlichen Bestimmungen gründlich informieren (Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole).

Bei der konkreten Vorbereitung geht es nicht nur darum, sich fachlich mit dem Erkundungsort vertraut zu machen, sondern bei Möglichkeit, den Ort auch selbst zu kennen. Hier spielt die Kommunikation mit der ausgewählten Agentur eine sehr wichtige Rolle. Der Lehrer hat Ziele und nicht die Agentur, welche die Erwartungen der Lehrer anhören, ihnen Vorschläge machen und organisatorisch mitmachen. Es ist auch gut zu wissen, dass viele Museen einen freien Eintritt für die Schülergruppen haben. Die rechtzeitige Anmeldung und eine Schülerliste ermöglichen Lehrern eine Kulturreise für weniger Geld. Die Agentur bemüht sich die Erwartungen der Lehrer zu erfüllen.

Die Vorbereitungsphase erfolgt natürlich auch im Unterricht, wo man mit den Schülern Verknüpfungen mit Unterrichtsinhalten sucht. Da fängt schon die Integration ins Unterrichtsgeschehen an. Die Schüler bekommen die Aufgaben vor der Reise und bearbeiten sie mit mehr Freude, egal ob in den Gruppen oder in Einzelarbeit. Als eine Vorbereitung für die Stadtbesichtigung können die Schüler Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen und kurze Führungen schreiben. Das ist auch die Zeit für die Zusammenarbeit in einem Lehrerteam, falls die Exkursion fächerübergreifende Ziele hat. Egal ob in Englisch, Geographie, Geschichte, Musik oder Bio – in jedem Fach kann man Lehrstoffe für eine konstruktive Zusammenarbeit finden. Menschen sind Beweger.

2.2 DIE ZWEITE PHASE

Die zweite Phase ist die Durchführung von beeindruckenden Momenten, die meistens sehr positiv auf die Schüler einwirken. Obwohl sie geführt werden und präzise Arbeitsaufträge während der Exkursion bekommen und erfüllen sollen, fühlen sie sich frei und lebensvoll. Die Neue, vor ihnen geöffnete Welt weckt Neugier und Freude am Lernen, weil so das Lernen wirklich Spaß macht.

Die Schüler sollen eigene Foto- und Video-Dokumentationen sammeln, um später nach der Rückkehr Präsentationen, Filme oder Plakate mit dem authentischen Material erstellen zu können.

2.3 DIE DRITTE PHASE

Die Vorträge, Evaluation und der Lehrerbericht kommen als Teile der letzten Phase der Exkursion. Es hat sich gezeigt, dass ältere Schüler den jüngeren Generationen sehr

gerne über den Ausflug erzählen. So entwickeln sich unter anderem ihre Sozial- und Kommunikationskompetenzen.

Um Exkursionen in Zukunft zu verbessern, geben Sie Ihren Schülern und den Eltern die Möglichkeit eine Bewertung (Fragebogen, Diskussion, E-Mail, ...) durchzuführen. Atmosphäre, Programm, Dauer, Begleitung oder Preis können immer verbessert werden.

Können wir Impulse in unseren Lehrwerken für „Lernen vor Ort“ finden? Natürlich! Landeskundliche Themen über Österreich wie z.B. Servus in Wien, die Reise nach Klagenfurt usw. bieten viele Möglichkeiten um Unterrichtsinhalte durch einen eintägigen Schulausflug zu vertiefen.

Der vorbereitete Plan für das Schulcurriculum steht Ihnen ebenfalls im Lehrerhandbuch „Flink mit Deutsch 3 NEU“⁴¹ zur Verfügung.

Also, bis zur nächsten Reise! - meine Schüler steigen aus dem Bus aus und winken lächelnd zu.

LITERATUR

Janíková, Věra/Brigitte, Sorger (2010): Schön langsam gefällt mir Deutsch ganz gut! In: Frühes Deutsch 21, 63.

Scheller, Anne (2012): Let's do puzzles sand riddles. Buxtehude: AOL-Verlag

Briddigkeit, Bettina/Frikach-Vieregge, Astrid/Keller, Silke/Osterwald, Reena (2013): Deutsch als Zweitsprache - systematisch fördern: Materialien für Kindergarten, Vorschule und Schuleingangsphase. Hamburg: Persen Verlag

Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): DLL 6 - Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung>, abgerufen am 24. 8. 2014

SO ENTSTEHT EIN SCHÜLERBLATT

1. EINFÜHRUNG

Als Grundlage für den Workshop „So entsteht ein Schülerblatt“ diente das Schülerblatt „MAX“, das seit 11 Jahren regelmäßig (einmal im Jahr) erscheint.

Die Idee eine Zeitschrift in deutscher Sprache zu erstellen, kam vor 11 Jahren von den Schülern. Es gab immer wieder im Unterricht sehr kreative Lösungen, z.B. Aufsätze, Gedichte, Kreuzworträtsel und vieles mehr. Diese hatten keinen richtigen Platz, wo man sie veröffentlichen könnte. Es gab nämlich keine Zeitschrift in Kroatien, die in deutscher Sprache veröffentlicht wurde. So haben die Schüler „MAX“ erschaffen. „MAX“ besteht aus zwei Teilen. Das große „MAX“ Heft mit Artikeln und das kleine „Spaß mit MAX“ mit Rätseln.

In der Schriftleitung sind Schüler, welche Themen selbstständig bestimmen und ohne Hilfe Artikel schreiben. Die Themen beziehen sich ausschließlich auf die Interessen der Schüler. Die Lehrer unterstützen die Schüler nur um eventuelle Fehler in der Schrift und im Verständnis der geschriebenen Artikel zu korrigieren. So bildet sich ein Arbeitsklima, in dem der Lehrer von den Schülern lernt und auch umgekehrt. Beide Seiten profitieren voneinander.

Für den Lehrer ist es wichtig, dass seine sprachlichen, interkulturellen Kompetenzen sowie Kommunikationskompetenzen, welche die Aufgaben außerhalb des Unterrichts betreffen, zum Ausdruck kommen.

Den Schülern ist es wichtig, dass sie Schreibprozesse selbstständig planen, umsetzen und reflektieren, eigene kreative Texte verfassen und die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen können.

2. THEORIE IN DIE PRAXIS UMSETZEN

Der Workshop hatte das Ziel, eine Zeitung zu erstellen und den Teilnehmern einen Einblick in die Ausarbeitung zu verschaffen. Da das Blatt im Rahmen der KDV-Tagung in Osijek entstand, waren die meisten Themen mit dem KDV und Osijek verbunden.

Alle Teilnehmer wurden in Paare aufgeteilt. Jedes Paar bekam ein konkretes Thema. Die Themen wurden von „MAX“ übernommen. Zu diesen Themen mussten sie recherchieren. Die Teilnehmer konnten das Internet nutzen und ihnen standen alle Quellen zur Verfügung, die sie benötigen könnten.

2.1 PAAR I

Paar I beschäftigte sich mit dem kreieren der Titelseite und dem Namen der Zeitung. Leitmotiv war, wie schon vorher erwähnt, der Kroatische Deutschlehrerverband und dessen Ziele und Aufgaben. Schon auf der Titelseite sollten diese leicht erkennbar sein und den potentiellen Leser anziehen.

Für ein Schülerblatt ist es wichtig, dass die Titelseite das Interesse der Schüler weckt, sowie einen kurzen Einblick in die interessantesten und wichtigsten Themen gibt.

2.2 PAAR II

Die Aufgabe von Paar II war über aktuelles zu schreiben. Aktuell in dem Moment waren natürlich die Tagung und die Tätigkeiten vom KDV. Ein Interview mit der Präsidentin vom KDV passte in den angegebenen Rahmen.

Aktuelles in einem Schülerblatt bezieht sich meistens auf die Projekte, welche im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht stehen und an denen die Schüler teilnehmen. Solche Artikel und Interviews dienen vor allem als Motivation zum Lernen der deutschen Sprache.

2.3 PAAR III

Paar III hatte die Aufgabe über die Mode zu schreiben. Es war selbstverständlich, dass man über Mode der KDV Tagung schreibt.

Das Thema „Mode“ ist immer interessant. Man kann über verschiedene Aspekte berichten, Interviews führen, Fotogeschichten kreieren, damit eine bunte, lustige und interessante Seite erstellt werden kann.

2.4 PAAR IV

Den Herbst in Osijek zu genießen und die Gefühle, Gedanken in Worte und Gedichte zu fassen, war die Aufgabe von Paar IV.

Unter den Schülern gibt es immer welche, die mit Worten sehr geschickt umgehen können und gerne Gedichte schreiben. Es ist immer überraschend, wie schön die Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, Gedichte in einer ihnen fremden Sprache schreiben können. Man sollte solche literarischen Zeilen der Schüler in einem Schülerblatt unbedingt veröffentlichen, um sie auf diese Weise weiter in ihrer kreativen Arbeit zu unterstützen.

2.5 PAAR V

Etwas Leckeres zu „kochen“ war die Aufgabe von V. Paar. Die Paar durchsuchte das Internet und fand interessante und einfache Rezepte, mit denen sogar Amateure zu Profiköchen werden können.

Geheimnisse der Küche, ein bisschen zu experimentieren, darauf lassen sich Kinder immer gerne ein. Das Thema „Kochen“ lässt sich sehr leicht in verschiedene Richtungen leiten. Man kann alte Rezepte von unseren Großeltern durchsuchen, auch Fotogeschichten erstellen, ein kleines Kochprojekt organisieren und die Resultate im Schülerblatt bekannt geben.

2.6 PAAR VI

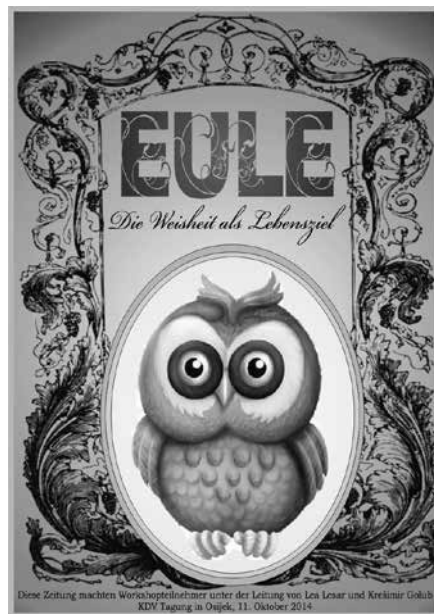
Basteltipps, Kreuzworträtsel und Zungenbrecher waren die Aufgabe von Paar VI. Bei dem Erstellen dieser Seiten konnte die Paar auch selbst viel mit Worten spielen und interessante Bastelideen ausprobieren. Die Besten fanden dann ihren Platz im KDV Blatt.

Mit Worten zu spielen, etwas Neues zu basteln und mit Deutsch Spaß zu haben, ist auch eines der Ziele von einem Schülerblatt.

3. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNG

Das Erstellen von einem Schülerblatt in einer Fremdsprache eröffnet den Schülern die Möglichkeit, die deutsche Sprache auf eine neue Art und Weise zu erlernen. Die Schüler bekommen einen Einblick in die Welt des Journalismus, entwickeln ihre Sprachkenntnisse weiter, ihre Kreativität kommt zum Ausdruck und das alles zusammen hat einen großen Einfluss auf die Motivation zum Lernen der deutschen Sprache.

Das Schülerblatt „MAX“ ist ein Beweis dafür und das schon seit 11 Jahren. Es ist eine Plattform, an der heute Schüler aus 10 verschiedenen Schulen arbeiten und die als gedruckte Ausgabe erfolgreich gegen die elektronischen Ausgaben in den Medien kämpft.



*Titelblatt der Zeitschrift „Eule“.
Die ganze Zeitschrift kann man unter
<http://www.kdv.hr/images/docs/eule%202.pdf> sehen.*

PRAKTISCHE IDEEN ZUM INTERESSANTEN DEUTSCHUNTERRICHT FÜR DIE SCHÜLER AB DER 1. KLASSE

1. EINFÜHRUNG

Ich als Deutschlehrerin stelle mir immer wieder Fragen, wie z.B. kann man die deutsche Sprache zum Lieblingsfach machen oder wie motiviere ich meine Schüler zum Deutschunterricht? Ich versuche mit einfachen, unterschiedlichen aber lehrreichen und lernerorientierten Spielen und neuen Ideen meinen Unterricht dynamisch zu gestalten.

In diesem Workshop wird eine Auswahl von motivierenden Arbeitsmaterialien sowohl für die Lehrer als auch für die Lernenden in der Primarstufe dargestellt.

Es werden Spiele unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade angeboten, die den Interessen der Schüler angepasst werden. Sie stellen einen Einstieg in verschiedene Bereiche dar oder dienen zur Einübung von verschiedenen grammatischen Inhalten, die mit der Individualisierung von Lernprozessen verbunden sind.

2. BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Meine Absicht im Deutschunterricht ist es durch verschiedene Spiele eine erfolgreiche Methode zu entwickeln. Dabei soll die Motivation der einzelnen Lernenden gefördert werden. Im Folgenden werden einige Beispiele dargestellt.

2.1 ALLE IN DER GRUPPE, DIE...

Die Spieler versammeln sich in einer Gruppe. Dann nennt der Spielleiter ein Kriterium, nach dem eine zweite Gruppe gebildet werden soll. In diese Gruppe kommen Spieler, deren Vorname mehr als fünf Buchstaben hat. Die Spieler, auf die das Kriterium zutrifft, sammeln sich. Sobald die Aufgabe gelöst ist, versammelt sich die Gruppe wieder und wartet auf die nächste Gruppenaufgabe. Es können beliebig viele Kriterien genannt werden, z.B. Geburtstag, Schuhgröße, Alter, Anzahl der Buchstaben im Straßennamen usw.

2.2 ICH HEISSE – WOHNE – ESSE

Alle Spieler sitzen in einem Kreis und der erste Spieler fängt an: Ich heiße Egon, wohne in Esslingen und esse gerne Eis. Dabei sollten der Name, der Wohnort und die Speise mit dem Anfangsbuchstaben des Namens beginnen. Nun kommt der nächste Spieler in den Kreis. Er stellt zuerst die vor ihm sitzenden Person vor: Das ist Egon, er wohnt in Esslingen und isst gerne Eis, und ich heiße ..., wohne in ... und esse gerne... . Jeder Spieler muss alle wiederholen, die vor ihm waren.

Varianten: Man kann seinem Namen ein passendes Adjektiv zuordnen, das denselben Anfangsbuchstaben wie der Name hat. Zum Beispiel: „Ich bin der spinnende Sebastian...“, „Ich bin der tolle Thomas...“.

Vorteil: die Spieler müssen nicht nur an den Namen erinnern, sondern können auch feststellen, wie der Spieler, der an der Reihe ist, sich selbst einschätzt.

2.3 KENNENLERNENSPIEL

Das ist ein Spiel, das für die Erstklässler geeignet ist. Alle Schüler sind im Kreis und der Spielleiter fängt an: *Hallo Kinder, ich bin Maja*. Dabei halten sich alle Kinder an den Händen und alle machen einen Schritt nach vorne und dann wieder einen Schritt rückwärts. Dann wiederholt die ganze Klasse: *Hallo Kinder, ich bin Maja* und machen dabei die gleiche Bewegung. Der nächste Schüler stellt sich vor usw.

2.4 SICH MIT KÖRPERTEILEN BEGRÜßEN

Schüler laufen frei durch den Raum. Auf das Zeichen des Spielleiters sollen sich die Schüler mit einem Körperteil „begrüßen“ bzw. berühren (z.B. mit der linken Hand, mit dem rechten Bein, mit der Stirn, mit der Nase usw.)

2.5 FALSCHER NAME LAUF WEG!

Schüler sind in Paare eingeteilt und tauschen ihre Namen. Der Spielleiter ruft den Namen eines Schülers und dieser Schüler (der mit dem falschen Namen) soll weglaufen, aber sein Partner sollte ihn daran hindern. Das Spiel kann mit anderen Möglichkeiten, wie Farben, Zahlen, Essen usw. variiert werden.

2.6 DER LEERE PLATZ

Nachdem sich alle mit Namen vorgestellt haben sagt ein Schüler, dessen rechter Platz leer ist, ein Sprüchlein auf:

Mein rechter Platz ist leer – ich wünsche mir den Markus her!

Markus kommt auf den freien Platz und sein bisheriger linker Nachbar sagt nun seinerseits den Vers auf und bekommt einen neuen Nachbarn zur Rechten. Das Spiel kann nun endlos weitergespielt werden bis sich alle entsprechend kennengelernt haben.

2.7 WER STECKT DA DAHINTER?

Der Spielleiter verteilt an jeden Teilnehmer ein Blatt Papier und einen Bleistift. Dann nennt der Spielleiter die Kriterien, die jeder auf dem Papier notieren soll, z.B. Lieblingsfarbe, Liebessessen, Lieblingstier, Lieblingshobby und eine Besonderheit über sich selbst. Die Blätter werden zusammengefaltet und eingesammelt. Anschließend zieht jeder ein Blatt. Die Teilnehmer sitzen im Kreis. Ein Teilnehmer beginnt und liest die Liste vor. Seine Aufgabe ist es zu erraten, wer sich hinter den genannten Notizen verbirgt.

2.8 TIERISCHES MEMORY

Je mehr Mitspieler, um so besser. Mindestens 8 bis 10 Spieler sollten es bei diesem Spiel schon sein. Der Spielleiter schreibt auf jeweils zwei Zettel den gleichen Tiernamen und bei ganz großen Gruppen auf drei Zettel. Die Zettel werden gemischt. Jeder Spieler zieht ein Zettel, darf aber nicht zeigen, was darauf steht. Wie beim Kinderspiel *Memory* besteht die Aufgabe darin, dass sich die Pärchen bzw. die Trios durch die Darstellung von entsprechenden Bewegungen finden. Das bedeutet, Hase soll Hase, Tiger soll Tiger finden usw. Etwas einfacher und besonders lustig wird es, wenn du auch Töne und Geräusche zulässt, dann gibt es ein Stimmendurcheinander! Wenn alle Pärchen meinen, sich gefunden zu haben, dürfen sie ihr Tier der ganzen Gruppe vorstellen. Die müssen dann erraten, um welches Tier es sich handelt.

2.9 AB IN DIE ECKEN

Die Gruppe versammelt sich in der Mitte des Raums. Auf Kommando des Spielleiters „Fünf ab in jede Ecke“ teilt sich die Gruppe auf und läuft in die Ecken. Wenn sich mehr als die genannte Spielerzahl in eine Ecke gefunden haben, müssen die Teilnehmer sich eine andere Ecke suchen oder bleiben übrig.

2.10 ALLE MIT DER FARBE...

Zu Beginn stellt der Spielleiter den Teilnehmern die verschiedenen (Grund-)Farben vor. Aufgabe aller Spieler ist es, ihre Kleidung genau zu betrachten und sich ihrer Farben bewusst zu werden. Dann setzen sich die Teilnehmer im Kreis zusammen. Der Spielleiter steht in der Mitte und nennt eine Farbe, z.B. „rot“. Alle Teilnehmer, die ein rotes Kleidungsstück tragen oder bei deren Kleidung irgendwo ein roter Fleck oder ein roter Streifen zu sehen ist, müssen so schnell wie möglich aufstehen und in die Luft springen.

2.11 ALLES IM KOPF?

Vor dem Spiel erhält jeder Teilnehmer einen Zettel und einen Stift. Dann präsentiert der Spielleiter den Teilnehmern etwa 10 verschiedene kleine Gegenstände. Nach etwa 30 Sekunden deckt er die Gegenstände ab. Aufgabe der Teilnehmer ist es, so viele Gegenstände wie möglich auf das Blatt zu notieren. Wer einen Gegenstand nennt, der sich nicht unter den gezeigten befunden hat, erhält einen Punkt abgezogen. Gewonnen hat der Teilnehmer mit den meisten richtigen Nennungen.

2.12 ASSOZIATIONS-DOMINO

Vorab notiert der Spielleiter verschiedene Begriffe auf Zetteln. Für das Spiel sitzen die Spieler im Kreis. Ein Spieler zieht einen Zettel und liest den Begriff laut vor, z.B. Ferien. Aufgabe des nächsten Spielers ist es, einen Begriff zu finden, der zu Ferien passt, z.B. verreisen. Dann sucht der nächste Spieler ein Wort, das zu verreisen passt u.s.w. Sobald die Runde zu Ende ist, kann ein zweiter Begriff gezogen werden.

2.13 GEFÜHLE ZEIGEN UND ERKENNEN

Vorab stellt der Spielleiter eine Liste mit Gefühlen zusammen und notiert sie auf mehrere Zettel. Die Zettel werden zusammengefaltet und in einen Korb gelegt. Die Gruppe sitzt im Kreis. Jeder Teilnehmer zieht einen Zettel. Die Aufgabe eines jeden Teilnehmers ist es, das Gefühl, das auf dem Zettel notiert ist, pantomimisch darzustellen. Die übrigen Teilnehmer versuchen, das Gefühl zu erkennen.

2.14 DIKTAT MIT HINDERNISSEN

Die Teilnehmer sitzen im Kreis. Jeder Teilnehmer hat auf der gegenüberliegenden Seite des Kreises einen Partner. Der Spielleiter verteilt an die Paare Zettel und Stifte. Ein Partner bekommt einen Zettel mit einem kurzen Satz, den er seinem Partner diktieren soll. Auf Kommando des Spielleiters rufen die Diktier-Teilnehmer ihren Schreibpartnern den Satz zu, der aufgeschrieben werden soll. Doch das ist nicht so einfach: Die Diktier-Partner haben verschiedene Sätze, die sie ihren Partnern zurufen. Außerdem rufen alle gleichzeitig.

2.14 LIEDER MIT BEWEGUNG

Deutschunterricht ohne Lieder wäre kein Deutschunterricht. Im *Liederheft von Hueber* findet man eine Reihe von lustigen Bewegungsspielen, die den Schülern einen riesen großen Spaß machen.

2.15 EINÜBUNG VON NEUEN WORTEN MIT EINER FLIEGENKLATSCH

Bei der Einführung von neuen Wortkarten, die an der Tafel befestigt sind, sagt der Lehrer ein Wort und zwei Schüler versuchen so schnell wie möglich die jeweilige Bildkarte mit der Fliegenklatsche zu berühren.

2.16 OBSTSALAT

Man bildet einen Stuhlkreis, so dass jeder Teilnehmer einen Sitzplatz hat. Nur der Spielleiter steht in der Mitte des Stuhlkreises. Der Schulleiter zählt durch: Apfel, Birne, Orange bis jede(r) Schüler(in) einen Obstnamen erhält (man kann auch mit anderen Wortarten spielen). Wenn der Spielleiter einen Obstnamen aussagt, müssen alle Schüler mit diesem Namen den Ort wechseln. Wenn der Spielleiter „Fruchtsalat“ sagt, müssen

sich alle Schüler einen neuen Platz suchen. Der Spielleiter soll sich auch einen Platz suchen, wobei eine Person übrig bleibt, die dann den neuen Obstnamen ruft.

2.17 WORTSCHATZFLIEGER

Die Schüler basteln einen einfachen Flieger. Jeder schreibt irgendein Tier seiner Wahl auf den Flieger und nach dem Signal des Lehrers lässt jeder seinen Flieger im Klassenzimmer fliegen. Jeder Schüler läuft zu irgendeinem Flieger und schreibt ein neues Tier dazu. Nach dem Signal werden die Flieger wieder freigelassen. Man macht so etwa fünf bis acht Gänge. Zum Schluss werden die Tiere auf dem Flieger laut vorgelesen. Man kann das Spiel mit anderen Themen machen.

2.18 PLATZTAUSCH – BEIM KONZENTRATIONSVERLUST

Falls die Kinder müde sind und die Konzentration bei ihnen nachlässt, werden alle Schüler (oder nur einige) gebeten, die Plätze zu tauschen. Dabei müssen sie alle ihre Sachen mitnehmen. Dafür haben sie zwei Minuten Zeit.

2.19 STUHLÜBUNG

Diese Übung ist für höhere Klassen geeignet, die das Präsens und die Adjektivdeklinaton beherrschen. Zwei Schüler führen einen Dialog (z.B. Schüler1: *Du hast blaue Augen*, Schüler 2: *Ich habe blaue Augen, du hast eine rote Hose.*)

2.20 GRUPPENLESEN/CHORLESEN ABWECHSELND

Die Klasse ist in zwei oder drei Gruppen geteilt. Jeweils abwechselnd lesen alle in der Gruppe je einen Satz (anstatt einen Satzes liest man bis zur Interpunktion oder abwechselnd nur ein Wort usw.) vor.

2.21 DEFEKTE SCHALLPLATTE

Ein Schüler liest. Sobald der Lehrer ein Signal gibt, muss der Schüler das zuletzt gelesene Wort sofort wiederholen, bis der Lehrer nicht erneut das Signal gibt. Dann liest die Person neben ihm weiter.

2.22 WORTARTEN LESEN

Die Schüler müssen aus einem vorgegebenen Text nur bestimmte Wortarten (Nomen, Adjektive) vorlesen.

2.23 LEISES LESEN IM PAAR

Die Schüler lesen leise im Paar. Wenn der Lehrer das Paar berührt, müssen sie laut lesen und andere Paare lesen leise. Wenn der Lehrer erneut das Paar berührt, werden sie wieder leise und der Lehrer sucht sich ein neues Paar aus.

3. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNG

Bei einem kreativen Deutschunterricht haben die Schüler die Möglichkeit, sich auf eine entspannende Art und Weise auszudrücken, wobei sie mit allen Sinnen lernen. Unsere Aufgabe ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass die Motivation der Schüler für die deutsche Sprache wächst und wenn ein(e) Deutschlehrer(in) eine solche Einstellung hat, kommt man nur bis zu einer Schlussfolgerung: Deutsch kann man zur Lieblingssprache machen.

DAS SPIEL – EINE ERNSTHAFTE ARBEIT ZUR ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN

*Es ist nicht genug, zu wissen,
man muss es auch anwenden.*

Johan Wolfgang von Goethe

1. EINLEITUNG

Die Entwicklung von Basiskompetenzen findet schon im frühen Alter statt und deswegen schenken ihnen die Erzieherinnen im Kindergarten besondere Bedeutung.

Was versteht man unter Kompetenz? Das ist WISSEN + KÖNNEN + HANDELN bzw. EIN HANDELNDER UMGANG MIT WISSEN.

Unter Kompetenzen unterscheiden wir:

- *Gestaltungskompetenz* – wenn ein Kind in der Gruppe gemeinsam und aktiv Vorgänge beeinflussen kann.
- *Motorische Kompetenz* setzt die Grundlage für grob- und feinmotorische Fähigkeiten voraus.
- *Kommunikative Kompetenz* bedeutet, dass dem Kind zugehört wird. Dadurch fühlt es sich ernst genommen. Das Kind erwirbt Sozialerfahrung und eine positive Identifikation mit sich selbst.

2. MERKMALE KOMPETENZORIENTIERTEN LEHRENS UND LERNENS IM ALLTAG

- Sprache – Förderung von Sprachfähigkeit
Der Reim, der Rhythmus und die menschliche Stimme bereiten den Kindern die sensorische Annehmlichkeit, welche dann die Türe der Aufmerksamkeit öffnet. Rhythmische Texte fördern den kreativen Umgang mit der neuen Sprache. Schüch-

ternen Kindern hilft vor allem Chorsprechen und Chorsingen die Angst vor dem Gebrauch der neuen Sprache zu überwinden. Sprachfördernde Spielmaterialien sind Reime, Fingerspiele, Bewegungsspiele und Lieder.

- Arbeiten – selbstständiges, entdeckendes Lernen
- Lebensbedeutsamkeit – Lernen in authentischen Lebenswelten und Kommunikationskontexten

Die Erlebnisvielfalt, die durch die erweiterte Altersmischung in den Gruppen im Kindergarten ermöglicht wird, sehen wir als Chance den Kindern ein Lernen voneinander zu ermöglichen. So fühlen sich die Jüngeren in ihrem Handeln von den Älteren positiv motiviert und bestärken dadurch gleichzeitig die Großen in ihrem Können, die dadurch eine Vorbildfunktion ausüben. Das fördert vor allem Sozialkompetenz, Akzeptanz, Respekt und Toleranz der Kinder.

Hierbei ist es wichtig eine Arbeitsform zu finden, die im täglichen Miteinander die „Kleinen“ nicht über- und die „Großen“ nicht unterfordert.

Dazu dienen verschiedene Spiele wie z.B. Fangspiele, Ballspiele, Kreisspiele, Bewegungsgeschichten und ähnliches.

Neue Spiele werden entdeckt, bekannte verändert und variiert.

Um die Kompetenzen richtig zu fördern und zu entwickeln brauchen wir Strategien. Die Rolle der Erzieherin ist sehr wichtig, denn die gesprochene und die gehörte Sprache ist der Gegenstand des Lernens.

2.1 STRATEGIEN DER LEHRENDEN:

verbale Sprache	ein Wort ein kurzer Satz Wiederholung Intonation
<i>unterstützt durch:</i> nonverbale Sprache	Mimik und Gestik Pantomime Bewegung
Konkrete Gegenstände	
schriftliche	Zeichnungen Illustrationen Fotos

2.2 STRATEGIEN DES KINDES

Drang nach dem Spiel
Teilnahme am Spiel
Hören/Hörverstehen
Aufmerksamkeit

Hier beschreiben wir einige Beispiele, die im Laufe des Workshops gezeigt wurden und die auf den obigen Strategien beruhen.

3. BEISPIELE VON AKTIVITÄTEN

BEWEGUNG TUT ALLEN GUT

Komm her!

Bleib da!

Zurück!

Steh auf / setz dich 3x

Guck mal / hör zu 3x

Laut / leise

Schnell / langsam

Groß / klein

Bücken / strecken

Heb das Bein / mach dich klein

Wir hüpfen auf einem Bein!

Au ja!

Wir gehen in der Hocke!

Au ja!

Schluss!

„

„

„

„

„

„

„

sprechen und mit der Geste zeigen

STATIONEN

A) BASTELTISCH

B) PUPPENECKE

C) FRIEDENSTISCH

A) AM BASTELTISCH haben wir den Wind aus Papierbändern und danach bunte Drachen gebastelt. Mit dem Zauberspruch:

Hokus pokus utsch, alle Kinder sprechen Deutsch

und

Bitte in die Mitte! oder

Leis, leis, leis bitte in den Kreis!

ziehen wir „die Kinder“ zum Mitmachen an.

Wir reihen die Spiele von den einfachsten bis zu den sprachlich anspruchsvolleren. Da der Workshop im Herbst stattfindet, halten wir uns an die Inhalte, welche damit verbunden sind und die Interessen der Kinder. Zuerst spielen wir den Wind.

Der Wind: Hören
Nachahmen
Spielen mit Papierbändern

Das Spiel: *Der Wind weht!* Alle Kinder laufen frei im Raum mit dem gebastelten Wind.
Bei *Ins Haus!* verstecken sie sich unter den Tischen/Stühlen.
Bei *Raus aus dem Haus!* laufen sie schon wieder frei im Raum.

Das Spiel: Der Wind hat gewendet!
Die Kinder sitzen auf den Stühlen. Die Erzieherin, später das Kind, ist der Wind und läuft um die anderen herum und spricht:
Der Wind weht! und ruft dabei ein Kind:

Marija, komm mit! Das Kind folgt der Erzieherin, auch weitere Kinder bis die Erzieherin ruft:

Der Wind hat gewendet!

Nun drehen sich alle Kinder um und laufen in die andere Richtung. Das Spiel geht weiter bis alle Kinder in der Schlange sind und ganz wild laufen.

Dann ruft die Erzieherin:

Der Wind ruht sich aus!

Und alle Kinder setzen sich wieder ruhig auf die Stühle.

Der Abzählreim: 1, 2, 3, 4
 einen Drachen habe ich hier

Das Spiel: *Wer hat Angst vor dem Drachen?*
 Niemand! Und wenn er kommt? Dann fliegen wir davon!
 Ein den Kindern schon bekanntes Spiel.

Reim: *Wenn der Wind weht,*
 bleib' ich nicht zu Haus,
 ich nehme meinen Drachen
 und gehe raus.

- a) Zuerst nehmen wir die Puppe, die den Reim spricht
- b) Als Abzählreim
- c) Als das Spiel „Ide maca oko tebe“
- d) Als das Spiel „Ide mama s kolodvora“

B) PUPPENECKE

In der Puppenecke zeigen wir wie man schnell und einfach Puppen für den Alltagsgebrauch basteln kann.

C) FRIEDENSTISCH

Die Kinder streiten sich oft und sollen die entstandene Alltagssituation verbal lösen und danach wieder Freunde werden. Wir sollen auf der anderen Seite diese Situation nutzen um die deutsche Sprache zu fördern.

An der Pinnwand hängen Fotos von zwei Jungen in verschiedenen Phasen des Streites. Hier muss ein Satz dem richtigen Bild zugeordnet werden.

<i>Was ist denn los?</i>	<i>Bitte, streitet nicht!</i>
<i>Was möchtest du?</i>	<i>Gebt euch die Hand!</i>
<i>Was macht ihr jetzt?</i>	<i>Wir sind Freunde.</i>
<i>Komm, wir spielen zusammen!</i>	

Als Lösung des Streites sagen wir zusammen den Reim.

*„Kastanie, Nuß und Stein,
wir wollen Freunde sein“*

Kastanien, Nüsse, Steine – das sind konkrete Gegenstände. Die Kinder brauchen Erfahrungen mit den Naturmaterialien, damit sie sich körperlich und seelisch entwickeln können. Sie sollen lernen Geruch, Geschmack, Aussehen und Klang eines Gegenstandes wahrzunehmen und zuzuordnen.

Diese Gegenstände sind jetzt Instrumente geworden und mit ihnen üben wir den Reim.

Weitere Spiele, um Freundschaft zu zeigen, sind folgende:

Handlung schicken: *Ich schenke dir
ein Herz aus Papier!*

Das Spiel: *Such deinen Freund* (frei im Raum mit Musik, wenn die Musik stoppt, das Kind findet und umarmt seinen Freund)

Das Lied: *„Du und ich“*

Das Spiel: *„Alter Korb“* - (als das Spiel Stare košare)
Bist du mein Freund? Ja/Nein
(das letzte Kind geht durch den Kitzelgang)

LITERATUR

[http://www.enmitg.com/sprakdag-Hellerud/
LuiseBorner.pdf](http://www.enmitg.com/sprakdag-Hellerud/LuiseBorner.pdf)

N. Roglić, M. Sporiš: Spiel mit Spielko: Priručnik
za odgojitelje, ŠK, Zagreb, 2011.

TALKSHOW IM DEUTSCHUNTERRICHT

1. FÖRDERUNG DER MÜNDLICHEN SPRACHKOMPETENZEN IM DAF-UNTERRICHT

Die Förderung der mündlichen Kommunikation ist gerade im DaF Unterricht von besonders großer Bedeutung. Die Lernenden konzentrieren sich in der Regel im Schulalltag zumeist auf Lerninhalte wie Grammatik, Vokabeltraining und Text-Erfassung sowie -Verfassung, der mündliche Anteil am Unterricht kommt dabei häufig zu kurz. Dieser ist jedoch unerlässlich, sollen die Schüler/innen sich in der Sprache "zu Hause fühlen"! Es muss also Ziel des Unterrichts sein, möglichst häufig Sprachanlässe zu schaffen. Solche Sprachanlässe sollen nicht nur der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen entsprechen, sondern auch schülergerecht interessant gestaltet sein.

Die Talkshow ist eine Form der Kommunikation, die den Lernenden aus dem Fernsehen bekannt ist, sie anspricht und mannigfaltige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit schülergerechten Themen bietet. Besonders beliebt ist die Talkshow bei Schüler/innen, weil ein weitgehend selbstständiges Arbeiten in Gruppen möglich ist, bei dem der/die Lehrer/in lediglich unterstützend und beratend im Hintergrund agiert.

Die Unterrichtsreihe „Talkshow im Deutschunterricht“ führte ich im Jahr 2014 mit Zweitklässlern meines DSD II-Unterrichts durch. Sie umfasst 12 Unterrichtsstunden, hat den Schüler/innen äußerst gut gefallen und Spaß gemacht. Daher habe ich diese Unterrichtsreihe als Anlass für einen Workshop genutzt.

2. ZIELSETZUNG UND DURCHFÜHRUNG

Ziel dieses Workshops war es, mit den Teilnehmer/innen zu entwickeln, wie Schüler/innen eine Talkshow weitgehend eigenständig erarbeiten können.

Dafür wurde zunächst Text- und Grafikmaterial zur Verfügung gestellt, welches den Schüler/innen als Basisinformation zum Thema der Talkshow – hier: Pro und Kontra der Ganztagschule – dienen sollte.

In Gruppenarbeit entwickelten die Teilnehmer/innen des Workshops Ideen, wie sie die Lernenden vom Basismaterial zum Endprodukt – Verfilmung der Talkshow – führen und begleiten könnten.

Im Anschluss wurden die Gruppenergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Abschließend stellte ich meine eigene Unterrichtsreihe zum Thema vor und zeigte das im DSD-Unterricht entstandene verfilmte Endprodukt.

3. DIE TALKSHOW IM DEUTSCHUNTERRICHT UNTER DEM ASPEKT – WAS KÖNNEN MEINE LERNENDEN UND WAS KANN ICH?

Die Unterrichtsreihe „Talkshow im Deutschunterricht“ eignet sich ideal, um wichtige Schüler- und Lehrerkompetenzen aufzugreifen, zu fördern und weiterzuentwickeln.

Schülerkompetenzen:

1. Kompetenzen im Bereich der Texterschließung
 - Texte erfassen / sinnentnehmendes Lesen
 - Texte strukturieren
 - Schlüsselbegriffe in Texten ausmachen
 - Texte analysieren
2. Kompetenzen im textbasierten Argumentieren
 - Argumente aus Textmaterial herausfiltern
 - Argumente in Pro und Kontra unterteilen
 - Argumente nach Wertigkeit gewichten
 - sich selbst positionieren
 - Argumente für die eigene Position erschließen
 - Auseinandersetzung mit Argumenten der Gegenposition
3. Mündliche Sprachkompetenz
 - angemessenes, überzeugendes und kompetentes Formulieren in der Argumentation
 - flüssige Wortwechsel in spontaner Situation
 - sicheres Vertreten der eigenen Meinung

Lehrerkompetenzen:

1. Kompetenzen der Differenzierung
2. Kompetenzen in der Rolle des Lernbegleiters und Beraters in einem von den Schüler/innen weitgehend selbstständig gestalteten Lernprozess
3. Kompetenzen der sinnvollen Materialbeschaffung
4. Kompetenzen der Unterrichtsstrukturierung
5. Kompetenzen der zieltransparenten Moderation

4. UNTERRICHTSREIHE – TALKSHOW IM DEUTSCHUNTERRICHT STUNDENUMFANG: 12 UNTERRICHTSSTUNDEN

1./2. Unterrichtsstunde

Definition: „Was ist eine Talkshow?“

- Erläuterung des Begriffes (lehrerzentriert, Tafelbild)
- Die Talkshow im deutschen Fernsehen
- Beispiele bekannter Talkshows im deutschen Fernsehen (Film)

3./4. Unterrichtsstunde

Wahl eines geeigneten Themas für eine Talkshow – hier: Ganztagschule

- Verschiedene Texte und Grafiken zum Thema
- Gemeinsame Erarbeitung der Texte / Grafiken

5./6. Unterrichtsstunde

Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen

- Schüler/innen überprüfen die Texte und Grafiken hinsichtlich Pro und Kontra (Partnerarbeit, schülerzentriert, Lehrer/in unterstützend und beratend)
- Schüler/innen finden eigene Positionen – ganz wichtig, dass hier der/die Lehrer/in begleitet (Differenzierung, Berücksichtigung des individuellen Lernstandes)
- Expertengruppen und ein Moderatorenteam finden sich zusammen und erarbeiten ihre Argumente und Vorgangsweise – hier: Politiker/innen, Lehrer/innen, Eltern Schüler/innen (schülerzentriert)

7./8. Unterrichtsstunde

Vorbereitung auf die Talkshow

- Experten bereiten sich auf die Talkshow vor – Vertiefung der Argumente durch Beispiele, Belege etc. (Gruppen)
- Auseinandersetzung mit der Gegenpartei, um in der Diskussion adäquat reagieren zu können (Gruppen)
- Moderatorenteam erarbeitet Fragestellungen und Gesprächsanlässe
- Es bilden sich Gruppen (je nach Größe der Lerngruppe eine oder mehrere) für einzelne Talkshows, bestehend aus allen Parteien (Politiker/innen, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen, Moderator/in)

9./10. Unterrichtsstunde

Probedurchlauf der Talkshow

- je nach Gruppenanzahl werden ein Probedurchlauf oder mehrere Probedurchläufe der Talkshow gefilmt (schülerzentriert)
- Wiedergabe der Probedurchläufe (Film)
- Evaluation der Probedurchläufe im Plenum

11./12. Unterrichtsstunde

Endversion wird gefilmt

- die verschiedenen Gruppen filmen ihre eigene Talkshow (schülerzentriert)
- Präsentation der Ergebnisse (Film)
- Evaluation der Ergebnisse und Unterrichtsreihe im Plenum

Es wird eventuell nötig sein, die einzelnen filmischen Ergebnisse zu bearbeiten, so kann in Folge der Unterrichtsreihe noch ein Projekt zum Thema Filmbearbeitung erfolgen.

5. AUSBLICK

Der Erfolg meiner Unterrichtsreihe in der 2. Klasse hat mich bestärkt, diese und ähnliche Unterrichtsmethode/n weiter im DaF-Unterricht einzusetzen. Es war eine Freude, zu beobachten, wie selbst zurückhaltende, weniger selbstbewusste Schüler/innen aktiv am Geschehen teilnahmen und in der Diskussion zum Teil tatsächlich über sich hinaus wuchsen. Dies verdankt die Methode dem hohen Maße ihrer Differenzierungsmöglichkeit. So konnte zum Beispiel die Position eines Politikers, wie auch die eines Schülers eingenommen werden, und viele andere mehr.

Überdies kann die Talkshow in Lerngruppen unterschiedlicher Niveaus eingesetzt werden, da durch die Themenwahl der Anspruch jeweils gehoben oder gesenkt werden kann.

DIE KOMPETENZ „LERNEN LERNEN“ WORTSCHATZVERMITTLUNG DURCH SPIEL

1. EINLEITUNG

Die Kompetenzen der Lehrer haben im DaF-Unterricht wesentlichen Einfluss auf die Lernentwicklung von den Schülern. Die gute Lehrarbeit hängt im modernen Unterricht gerade von ihnen ab. Deswegen sollte jeder Lehrer sich selbst die Fragen stellen: *Wie unterrichte ich? Wirkt sich meine Unterrichtsgestaltung positiv auf Schülerleistungen aus?* Für die Lehrer ist sehr wichtig, dass sie Wissen und Können verbinden, d.h. sie sollten über sprachliche, fachliche, methodisch-didaktische und personale Fähigkeiten verfügen. Diese Kompetenzen sollen im Verlauf ihrer Lehrarbeit aufgebaut und entwickelt werden, um einen kompetenzorientierten DaF-Unterricht zu gestalten.

Die Wortschatzvermittlung ist grundlegendes Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts. Eine Fremdsprache ohne Vokabeln zu lernen ist nicht möglich. Aus der Praxis ist schon bekannt, dass das Vokabellernen im DaF-Unterricht für viele Schüler sehr anstrengend und langweilig ist, obwohl sich viele Lehrer ständig Mühe geben, den Wortschatz kreativ zu präsentieren. Viele Schüler sind der Meinung, dass das Vokabellernen eine Paukerei ist. Sie lernen eigentlich die neuen Vokabeln auswendig und wissen manchmal überhaupt nicht, diese Vokabeln in der Kommunikation anzuwenden.

2. WORKSHOP

Der Workshop bestand aus zwei Teilen. Der erste Teil des Workshops bot den Teilnehmern eine kurze Präsentation zum Thema Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht. In der Präsentation wurden die Phasen der Wortschatzvermittlung näher beschrieben. Der zweite Teil des Workshops war für konkrete Spielvorschläge vorgesehen, an denen die Teilnehmer selbst teilgenommen haben.

SPIELVORSCHLÄGE

1. SEI SCHNELL!

Auf dem Boden sind verschiedene Karten. Die Karten sind thematisch verbunden (z.B. Tiere, Räume, Schulsachen...) Die Musik spielt. Die Schüler tanzen. Wenn die Musik anhält, sollen die Schüler mit einem Bein auf eine Karte treten oder schnell eine Karte nehmen. Wer keine Karte hat, muss sich eine Karte aussuchen und mit diesem Wort einen Satz bilden.

2. OBSTSALAT

Alle Schüler sitzen im Kreis. Ein Schüler ist in der Mitte. Jeder Schüler sucht Wörter zum Thema Obst. Alle Schüler sagen laut ihre Wörter. Es ist nicht nötig mehr als fünf Sorten zu nennen. Der Schüler in der Mitte sagt: *Tauschen alle Äpfel den Platz!* Der Schüler in der Mitte soll sich schnell auf den freien Stuhl setzen. Wenn er das nicht schafft, muss er dieses Obst beschreiben.

Dieses Spiel kann man auch mit anderen Themen durchführen (Möbel, Gemüse, Tiere...).

3. KOFFER PACKEN! (WORTSCHATZ ZUM THEMA KLEIDUNG)

Die Schüler sitzen im Kreis. Der Lehrer beginnt: *Heute fahren wir ans Meer. Wir packen unsere Koffer. Ich packe ein Buch. Was packt ihr?*

Ein Schüler beginnt: *In meinem Koffer ist ein Hemd.* Der nächste Schüler wiederholt diesen Satz und macht weiter: *In meinem Koffer sind ein Hemd, eine Bluse....* Das Spiel geht so weiter.

(Variante für ältere Schüler: In meinem Koffer ist ein kariertes Hemd.)

ANDEREMÖGLICHKEIT: In Omas Kühlschrank ist... (Wortschatz zum Thema Essen)

4. MIT... BEGINNT

Der Lehrer hat einen Ball. Die Schüler sitzen. Der Lehrer wirft einem Schüler den Ball und sagt: ein Tier, das mit B beginnt, dann wirft einem anderen Schüler und sagt, Obst, das mit B beginnt... (Gemüse, Verb, Adjektiv ...).

5. GEHEIMWORT FINDEN

Die Schüler bekommen Zettelchen mit den Zahlen. Sie sollen mit Hilfe von Zahlen ein Geheimwort finden. Jeder Schüler macht ein Geheimwort und gibt seinem Mitschüler die Zahlen. Er muss das Wort entdecken. Schränken Sie bitte die Zeit ein! Die älteren Schüler können Sätze machen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W

24	25	26	27	28	29
X	Y	Z	Ä	Ü	Ö

BEISPIEL:

20 – 1 – 19 – 3 – 8 – 5
T A S C H E

6. FLIEGENKLATSCH

Zwei Schüler gehen aus dem Klassenzimmer. Andere Schüler schreiben schnell die Wörter an die Tafel. Die Schüler kommen ins Klassenzimmer zurück. Sie dürfen die Wörter nicht sehen. Jeder Schüler beschreibt sein Wort. Die Schüler müssen das Wort raten und es schnell abklatschen. Wer das richtige Wort abklatscht bekommt einen Punkt.

7. HEISSER STUHL

Ein Schüler sitzt auf dem Stuhl. Andere Schüler zeigen ihm Wortbilder. Der Schüler muss die Wörter richtig sagen. Für jedes richtige Wort bekommt er einen Punkt. 10 Punkte sind möglich.

8. MEIN / MEINE LIEBLINGS... IST ...

Alle Schüler stehen im Kreis. Der Lehrer hat einen Ball. Ein Schüler beginnt: *Mein Lieblingstag ist Montag* und gibt dem anderen Schüler den Ball. Er/ Sie soll auch ein Lieblingwort sagen. Am Ende der Stunde kann der Lehrer eine kurze Wortschatzkontrolle machen.

*Welche Wörter haben wir heute gehört? Wer erinnert sich an diese Wörter?
Wer hat sich die meisten Wörter gemerkt?*

9. WELCHER RAUM IST DAS?

Die Schüler sitzen im Kreis. Ein Schüler ist in der Mitte. Er muss mit Hilfe von Geräuschen einen Raum näher beschreiben.

Möglichkeit für die älteren Schüler: den Raum entdecken und beschreiben

10. SCHNIPP! SCHNAPP! (Wortschatz zum Thema Körperteile)

Alle Schüler stehen im Kreis. Ein Schüler beginnt das Spiel und sagt: *Schnipp, schnapp, meine Nase* und zeigt diesen Körperteil, den er gesagt hat. Dann wiederholt der andere Schüler *Schnipp, schnapp, meine Nase*, zeigt diesen Körperteil und nennt und zeigt einen anderen Körperteil, z.B. *Schnipp, schnapp, meine Nase, mein Ohr...* Das Spiel geht so weiter.

3. SCHLUSSWORT

Die Wortschatzvermittlung nimmt im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert ein, da die semantische Komponente von Sprache die wichtigste für die Entwicklung der Kommunikation ist. Die Kommunikation ist jedoch das Endziel des Fremdsprachenlernens. Bei der Wortschatzvermittlung ist sehr wichtig, wie neuer Wortschatz den Schülern im Unterricht präsentiert werden kann. Deswegen sind der Wechsel von Lernstrategien und die Anwendung verschiedener Methoden und Medien sehr wichtig. Bei der Wortschatzvermittlung haben die Spiele auch eine bedeutende Rolle. Die Einleitung neuen Wortschatzes und Vertiefung schon gelernter Wortschatzes ist durch Spiel viel interessanter und effektiver. Außerdem lernen die Schüler durch das Spiel schneller und das Gelernte wird länger behalten.

LITERATUR

Bleyhl, W. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover. Schroedel Verlag.
Krumbach, M. (2004): Das Sprachspiel. Münster, Ökotopia Verlag.
Neuner, G., Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel – München – Tübingen. Langenscheidt.
Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich (1994): Lernen durch die

Hand. Bonn Dürr& Kessler
Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich (1994): Freiarbeit, Bonn. Dürr& Kessle.
Troha, J. (2014.) Flink mit Deutsch Neu 1. Priručnik za učitelje njemačkog jezika. Zagreb. Školska knjiga.
Troha, J. (2014.) Flink mit Deutsch Neu 2. Priručnik za učitelje njemačkog jezika. Zagreb. Školska knjiga.

MEDIENKOMPETENZEN DER SCHÜLER/INNEN – HERAUSFORDERUNG FILM

1. EINFÜHRUNG

Medienkompetenzen bezeichnet die Fähigkeit, MEDIEN und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend zu nutzen.

Medienkompetenz umfasst:

1. Medien in aller Art (Bücher, Zeitschriften, Internet, Filme...)
2. sich in der Medienwelt orientieren können
3. an medial vermittelten Kommunikation teilnehmen können
4. eine kritische Distanz zu Medien halten
5. selbst kreativ in der Medienwelt tätig werden – beispielsweise Film

Es wäre sehr schade im Unterricht die Kompetenzen unserer Schüler nicht zu nutzen, da die heutigen Kinder sogenannte „Digital Natives“ sind. Als „digital natives“ werden Personen bezeichnet, die mit digitalen Technologien wie Computer, Internet, Mobiltelefon, MP3, MP4 Playern usw. aufgewachsen sind. „Digital Immigrant“ ist jemand, der mit diesen Gegenständen nicht aufgewachsen ist.

All diese Kompetenzen können sehr gut im Unterricht verwendet werden. Besonders, weil die Schüler für diese Art der Arbeit sehr motiviert sind. Sie haben sehr viel Spaß daran und mögen den Unterricht auf eine andere Art und Weise zu gestalten. Natürlich muss man sich auf solche Stunden sehr gut vorbereiten.

Filme machen, noch dazu in einer fremden Sprache, wirkt vor allem motivierend auf die Schüler und bringt ihre Kreativität zum Ausdruck. Filme machen ermöglicht dem Kind, dass es sich sprachlich und darstellerisch ausdrücken kann, was wiederum der Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache dient.

Diese Vorteile des Filmemachens kann man im Unterricht erfolgreich einsetzen. Die Reaktionen der Schüler auf die fertigen Filme (egal wie kurz und in welcher Technik) sind sehr positiv und das sollte man ausnutzen.

Beispiele aus der Praxis

Das Filmeanschauen allein macht einen noch nicht zum Filmemacher. Es kommt früher oder später der Punkt, wo man einfach loslegen muss und seinen ersten Film drehen muss (LEARNING BY DOING). Alle Theorien werden einem nicht weiterbringen, wenn man sich nicht praktisch mit der Filmerei auseinandersetzt. So habe ich es auch in meiner Schule ausprobiert, und später ist ein tolles Festival dabei herausgekommen. Das Petrijanec Amateur Film Festival (PAFF). Das Festival hat dieses Jahr zum 3.Mal stattgefunden und dabei haben 12 Schulen mitgemacht.

1.1 IDEENFINDUNG FÜR DEN FILM

Gute Ideen entstehen nicht aus dem Nichts, sondern müssen erarbeitet werden. Nicht das Filmgenre sondern die Idee sollte dabei Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Geschichte sein.

PRAXISTIPPS ZUR IDEENENTWICKLUNG

„Kleider machen Leute“ – die Kinder bekleiden sich und schlüpfen in eine Rolle; dann bespricht man wer sie oder er ist und dabei kommt eine Idee was man machen kann...

„Die Kettengeschichte“ – Jeder Schüler schreibt auf ein Blatt Papier nur einen Satz, dann verbindet man die Sätze in eine Geschichte

„Zeitungsberichte“ – man liest Zeitungsannoncen und bespricht was dahinter steckt, warum jemand etwas gemacht hat...

1.2 DIE UMSETZUNG

Wenn man dann ein Thema ausgewählt hat, muss man sich dem Thema nähern. Um sich dem Thema zu nähern, muss man recherchieren. Dabei helfen beispielsweise das Internet, Bücher sowie Zeitschriften weiter. Die Kinder, die keinen Film drehen können, gestalten stattdessen ein Werbeplakat für den Film.

1.3 DIE FORMATE

Wenn die Infos gesammelt sind, muss man sich für ein Format entscheiden. Es gibt viele verschiedene Arten, unter anderem Krimi, Dokumentation, Animation und man muss bei jeder Art auf die Details achten, z.B. was wäre ein Krimi ohne spannende Musik?!

1.4 DER DREHPLAN

Bei dem Drehplan wäre es gut, jede Szene mit allen Details zu beschreiben – was? wer? wo? und danach den Text mit diesen Details zu ergänzen.

1.5 DIE TECHNIK

Um einen professionellen Film zu drehen bräuchte man eine gute Ausstattung. Für einen Film in der Schule genügt meistens nur eine Kamera oder ein Handy. Hilfreich sind natürlich Micro, Stativ, Computerprogramme, Beleuchtung usw.

1.6 TIPPS FÜR FILMEN

- nie vor dem Fenster drehen, denn da steht man im Dunkeln
- immer ins Micro reinsprechen (oder den Ton separat aufnehmen)
- auf den Bildausschnitt achten
- stets Präsens verwenden (Drehbuchszenen spielen immer in der Gegenwart, Zeitsprünge (falls vorhanden) werden immer durch den Schnitt dargestellt)
- Dialoge mit kurzen, klaren Sätzen
- passende Örtlichkeiten
- authentische Szenen
- „unsichtbare Handlung“ vermeiden
- unwichtige Informationen vermeiden
- sichtlich Figuren vermeiden – man muss ein Rätsel sein

1.7 DER SCHNITT

Am Ende muss man einen guten Schnitt machen. Das bedeutet jedoch nicht, dass man ein Profi sein muss. Unsere Schüler kennen sich in Computerprogrammen sehr gut aus und können ohne weiteres auch diesen Schritt alleine gehen. Dafür brauchen wir Computerprogramme, die man kostenlos aus dem Netz herunterladen kann. Die bekanntesten sind MowieMaker, Animator, Sticks, Pivot und noch viele andere.

2. FILME MACHEN

Wie bereits erwähnt, muss man kein Profi sein, um mit Schülern im Unterricht (oder besser in der Gruppe) einen Film herzustellen. Ich werde die leichteste Technik beschreiben:

STOP ANIMATION – man fotografiert verschiedene Objekte mit dem Fotoapparat oder mit dem Handy in unterschiedlichen Positionen. Wenn man genug Fotos hat, klebt man sie im Mowiemaker zusammen und der Film ist fertig.

Natürlich kann man auch Musik oder Untertitel dazu fügen.

Egal für welche Technik man sich entschließt um sie zu benutzen, es ist immer sehr wichtig auf die **Rechte** zu achten. Besonders beim Schnitt, wenn die Kinder Musik oder Geräusche in den Film hineinfügen. Der Lehrer soll den Kindern zeigen, welche Sachen man nutzen kann, was frei zu Verfügung steht und was geschützt ist.

3. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNG

Beim Filmemachen haben die Schüler die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten auf eine andere Art und Weise als im alltäglichen Unterricht auszudrücken. In diesem Bereich haben sie mehr Freiheit und dann kommt ihre Kreativität, Phantasie, ihr Wissen aus anderen Fächern (z.B. Informatik) zum Ausdruck. Dabei steigt ihre Motivation die deutsche Sprache zu erlernen und sie zu sprechen. Diese Vorgehensweise ist zweifellos ein großer Vorteil für den Deutschunterricht.

ONLINE-QUELLEN

www.undaction.de
jungefilmszene.de

vierundzwanzig.de

