Botschaft
der Bundesrepublik Deutschland
Athen

Unter der Schirmherrschaft der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Athen

DaF Netzwerk

DeutschLehrerVerband
Σύλλογος Καθηγητών
της Γερμανικής Γλώσσας
στην Ελλάδα

Gefördert von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms SOKRATES - Comenius

ISBN: 978-960-6701-29-0

SPRACHEN – KULTUREN – IDENTITÄT Akten der dritten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST Griechenland 8. – 9. September 2006

# SPRACHEN – KULTUREN – IDENTITÄT

## Schule und Fortbildung für Europäer von morgen

Akten der dritten internationalen Konferenz
des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST
in Pallini/Athen, Griechenland
8. – 9. September 2006

Mit finanzieller Unterstützung durch die Europäische Kommission

# Sprachen - Kulturen - Identität
# Schule und Fortbildung für Europäer von morgen

**Akten der dritten internationalen Konferenz**
**des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST**
**in Athen, Griechenland**
**08. – 09. September 2006**

**Herausgegeben von**
**Dagmar Schäffer und Marjori Adamopoulou**
**für die Partner und Mitglieder des DAF-SÜDOST-Netzwerks**

Herausgegeben von Ellinogermaniki Agogi

Graphik:

Vassilis Tzanoglos

Evaggelos Anastasiou

Makis Mazarakos

---

Socrates
Comenius

Konferenz und Kontaktseminar wurden finanziell
gefördert durch die Europäische Kommission

Copyright © 2006 by Ellinogermaniki Agogi, Pallini, Griechenland

Alle Rechte vorbehalten

Druck: EPINOIA S.A.
ISBN: 978-960-6701-29-0

# Inhalt

## Vorträge und Präsentationen

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht . . . . . 9
*Prof. Dr. Bernd Rüschoff, Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

Vernetzte Welten – Wie das Internet Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht verändert. . . . . 23
*Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf, Deutschland*

Unzeitgemäße Anmerkungen – Der Lehrer und die Kreide . . . . . 33
*Dr. Elmar Winters-Ohle, Universität Dortmund, Deutschland*

Das DaF-Netzwerk: Eine europäische Plattform der Zusammenarbeit . . . . . 43
*Dagmar Schäffer, Elinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

Interkulturelles Lernen in der Schule – Ideen und Beispiele aus internationalen Projekten. . . . . 51
*Dr. Ivanka Kamburova, Universität Schumen / Lehrerfortbildungsinstitut Varna, Bulgarien*

In Vino Veritas – Deutschlehrerfortbildung mit der Feuerzangenbowle . . . . . 63
*Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen, Griechenland*

WebQuest und Weblog im DaF-Unterricht im Rahmen des eTwinning Programms an einer griechischen öffentlichen Schule . . . . . 77
*Johanna Chardaloupa, Panhellenischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland*

Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht . . . . . 87
*Alekos Goulas, Griechischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland*

Methodisch-didaktische Prinzipien des neuen Lehrwerks Deutsch ein Hit!1 . . . . . 91
*Daniela Stai, Chariklia Kapoti, Panajota Spyropoulou, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

Multiculti im Fremdsprachenunterricht. . . . . 95
*Dr. Evangelia Papadimitriou, Deutschlehrerin, Ioannina, Griechenland*

On the Edge - Developing Strategies for Promoting Greater Awareness of European Issues in Schools & Colleges in Countries on the Edges of the European Continent . . . . . 101
*Dr. Alan Clarke, Liverpool Hope University, Großbritannien*

Deutsch in meiner Umgebung – Modelle für den Unterricht . . . . . 109
*Erika Broschek, Goethe-Institut Athen, Griechenland*

Das Griechische Staatszertifikat für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1. . . . . 113
*Georgia Pipeli, 5. & 12. Grundschule Xanthi, Griechenland*

Kompetenzstufen testen – leicht gemacht. C-Tests für DaF in der Praxis. . . . . 149
*Prof. Dr. Rupprecht Baur, Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

Evaluationsmethoden für den Unterricht . . . . . 163
*Dr. Anja Görn, Universität der Bundeswehr München, Deutschland*

## Workshops

Multimedia in the Language Classroom. An Ally or a Foe? . . . . . 177
*Alexandros Vouyouklis, Flexible Multimedia / Kryfo Scholio Sprachschule, Athen, Griechenland*

Der Einsatz des computergestützten Simulationsprogramms für Unternehmensgründer im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht . . . . . 183
*Elisabeth Lazarou, Universität Innsbruck, Österreich*

DOKEOS – nicht nur ein Hausaufgabenraum. . . . . 187
*Frank Leppert, Universidade Catolica Portuguesa Viseu, Portugal*

Das „griechische Sommerloch“ im Deutschunterricht – Überbrückung durch E-Mail-Betreuung. . . . . 199
*Ina Vallianatos-Grapengeter, Sprachenschule „Livathos“ Metaxata, Kefalonia, Griechenland*

Durch Motivation zum Lernerfolg. . . . . .209
*Chryssoula Stamouli, Gymnasium Trikala, Griechenland*

DaF – offen, handlungsorientiert, spielerisch . . . . . 225
*Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, Universität „St. Kliment Ochridski“ Sofia, Bulgarien*

Die unendliche Lektüre. . . . . 235
*Werner Bönzli, Max Hueber Verlag, München, Deutschland*

Filme machen mit Deutschlernern – Neue und alte Medien im Sprachunterricht . . . . . 247
*Marta Ares Fontela, Escola Oficial de Idiomas Vigo, Spanien*

Sind griechische Schüler europabewusst? . . . . . 257
*Nikolaos Bounas, TEI Epirus, Arta, Griechenland*

PeriSCop-Materialien im DaF-Unterricht . . . . . 271
*Prof. Dr. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien*

Österreichische Landeskunde aus dem Internet . . . . . 275
*Katja Bradač, Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien*

Aus den Charts in den Unterricht – Recherche und Didaktisierung
aktueller deutschsprachiger Musik . . . . . 279
*Andreas Westhofen, Düsseldorf, Deutschland*

How to Find and Process Internet Graphics for Classroom Use . . . . . 283
*Andrzej Walczak, Gdańskie Liceum Autonomiczne, Danzig, Polen*

Working with Comenius Networks . . . . . 291
*Pavlos Koulouris, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

Konferenzprogramm . . . . . 297

Bilder von der Konferenz . . . . . 303

# Vorträge und Präsentationen

# Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

*Prof. Dr. Bernd Rüschoff*
*Universität Duisburg- Essen, Deutschland*

**Abstract**

Language Learning is more than the simple learning of grammatical rules or acquisition of vocabulary. Learners need to be put into a position where they can develop a deeper understanding of cultural specifics underlying the target language. Raising intercultural awareness as well as empowering learners to be able to deal with stereotypical viewpoints are important aims of the language curriculum.

It will become clear that learning offers aiming to the development of intercultural competence should be always developed in such a way that the view over the foreign and the understanding of the culture, which is to be discovered, causes at the same time also new aspects of own culture.

This paper will briefly discuss aspects and principles of intercultural learning and then describe how computer and internet can be used to support learners in their need to encounter the target culture and to reflect the differences and similarities not only between themselves and others, but also between their own and other cultures. Internet projects and webquests will be presented as samples of best practice, and tools for the exploitation of authentic materials for language learning will also be shown.

## 1. Vorbemerkung

Sprachenlehren und -lernen hat nicht nur mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb rein linguistischer Fertigkeiten, also Grammatik und Wortschatz zu tun. Genauso wenig reicht aber auch eine rein funktionale, kontextfrei auf die Vermittlung von Redemitteln – abgestimmt auf bestimmte Sprechintentionen bzw. kommunikative Situationen – zielende Form des Sprachunterrichts, denn eine echte kommunikative Kompetenz umfasst mehr als das bloße Funktionieren in Standardsituationen in der Zielsprache. Neben sprachlichen Fertigkeiten muss auch interkulturelles

Verständnis nicht nur im Sinne des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypenbildern entwickelt werden, denn wirkliche interkulturelle Kompetenz schließt den reflektierten Umgang mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kultur ein.

Aus diesem Grunde muss festgestellt werden, dass landeskundliche Inhalte und kulturelle Aspekte fester Bestandteil eines handlungsorientierten und auf den Erwerb von kommunikativer Kompetenz wie auch Sprachbewusstheit ausgerichteten Fremdsprachunterrichts sind. Allerdings stellt sich die Frage, was denn unter Begrifflichkeiten, wie „Landeskunde“, in angelsächsischen Publikationen oft als Cultural Studies ausgewiesen, und „Interkulturelles Lernen“ konkret zu verstehen ist. Der vorliegende Beitrag wird sich deshalb zunächst mit verschiedenen Konzepten und Sichtweisen zum Thema Landeskunde und Interkulturelles Lernen auseinandersetzen. Hier gilt es den Spannungsbogen zu diskutieren zwischen einer rein informationsbezogenen Landeskunde, die sich mit dem Vermitteln von Kenntnissen begnügt und einer eher handlungsbezogenen – besser: handlungsorientierten – Landeskunde, die auch die Vermittlung von Fertigkeiten in der Auseinandersetzung und Begegnung mit der Zielkultur einschließt. Was diese Fertigkeiten betrifft, um nur eine der vielfältigen Sichtweisen anzudeuten, wurde für den Bereich Deutsch als Fremdsprache Mitte der neunziger Jahre folgendes ausgewiesen: „Wahrnehmungsschulung, Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung, Befähigung zum Kulturvergleich und Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen.“ (Bachmann et al. 1995: 75)

Aufbauend auf einer Auseinandersetzung mit dieser und weiteren Positionen soll dann anhand konkreter Beispiele gezeigt werden, wie und mit welchen Lernangeboten und auch Materialien landeskundliche Inhalte und interkulturelle Kompetenzen im Sprachunterricht erwerbbar gemacht werden können. Hier wird auf zwei Erfahrungskontexte zurückgegriffen. Zum einen werden einige Unterrichtsideen skizziert, die im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Europäischen Union (COMENIUS-Projekt) erarbeitet wurden. Diese Ideen einschließlich der Arbeitsblätter sind über das Portal des Projekts DAF-NETZWERK (www.daf-netzwerk.org) zugänglich und stehen zur freien Verfügung. Zum anderen sollen einige Unterrichtskonzepte vorgestellt werden, die im Zuge der Kooperation mit Schulen im Umfeld der Universität Duisburg-Essen entstanden sind. Hier handelt es sich zwar um Beispiele aus dem Englischunterricht, die Grundideen sind aber auf jeden Fall auch auf den DaF-Unterricht übertragbar.

## 2. Landeskunde und interkulturelles Lernen

Der wohl allen Definitionen von Landeskunde zugrunde liegende Ansatz ist die Tatsache, dass über landeskundliche Inhalte notwendiges Kontextwissen für das Lernen einer Fremdsprache in den Unterricht eingebracht werden kann. Was allerdings im Sinne dieses Kontextwissens für das Fremdsprachenlernen relevant ist, wurde (und wird oft noch) durchaus unterschiedlich gesehen und gewichtet.

Laut Grünewald (2006) erschien ...
„... der Begriff Landeskunde ... Ende der 70er Jahre in der fachdidaktischen Diskussion. Eine Sprache ließe sich nicht getrennt von der Lebensrealität im jeweiligen Zielsprachenland lernen und unterrichten, so lautete die Auffassung. Daraufhin hielten geografische Informationen über Städte, Regionen oder Zentren in die Lehrbücher Einzug. ... Die Präsentation dieser landeskundlichen Informationen war ... jedoch vor allem touristisch [geprägt].“

In der Tat kann man feststellen, dass anfänglich eine informationsbezogene Landeskunde mit einer einseitigen Konzentration auf die Vermittlung von Fakten und Kenntnissen Bestandteil der Curricula war. Erst allmählich setzten sich eine handlungsbezogene und –orientierte Ansätze der Landeskunde durch, bei der es zusätzlich auch um die Vermittlung von zielkulturorientierten Fertigkeiten als Bestandteil einer kommunikativen Kompetenz ging. Charakteristisch für diese Sichtweise ist die Feststellung aus den frühen 80-er Jahren, dass ein wesentlicher Bestandteil landeskundlicher Lernziele die Fähigkeit der Lernenden sei, „sich den spezifischen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen entsprechend in einer fremden Kultur/Gesellschaft adäquat zu verhalten.“ (Dressler et al. : 1980) Eine solche Sichtweise scheint mittlerweile im Sinne eines Minimalkonsenses allgemein akzeptiert zu sein, denn in der ersten Ausgabe des Handbuches Fremdsprachenunterricht definiert Buttjes im Jahre 1989 Landeskunde wie folgt:
„Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird ... [wobei es hier] ... aber weniger um einen Raum oder eine Region (‚Land‘) [geht] als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand (‚Kunde‘), als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz.“ (Buttjes 1989: 112).

Zwar wird in dem hier angeführten Zitat noch nicht klar umrissen, was unter einer „sprachlich vermittelten interkulturellen Kompetenz“ zu verstehen ist. Aber 1995 führen beispielsweise Bachmann et al. für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache dazu aus:
„Allgemeines Groblernziel des Unterrichts ist, die deutsche Sprache als Ausdruck fremder Verhältnisse, Denk- und Handlungs- und Redeweisen zu erfassen. Über das Medium Fremdsprachenunterricht soll die allgemeine Fähigkeit zum praktischen Umgang mit Fremdem und Fremden gefördert werden.“ (Bachmann et al., 1995: 75)

Diese Fähigkeit zum praktischen Umgang mit dem Fremdem und den Fremden wird vielfach umschrieben mit der Kompetenz, in der fremdsprachlichen Kommunikation situationsadäquat und entsprechend sensibilisiert sprachlich zu handeln. Um ein Land und seine Kultur wirklich verstehen und in deren Sprache wirklich kommunizieren zu können bracht es mehr als nur das übliche, vielfach touristisch geprägte Faktenwissen.

Oft wird in Zusammenhang mit dem Thema des vorliegenden Beitrags zusätzlich betont, dass eine besondere Zielsetzung landeskundlichen Lernens auch der

Abbau von Vorurteilen und stereotypen Sichtweisen gegenüber der Gesellschaft und Kultur des Zielsprachenlandes zu sein habe. Allerdings muss interkulturelles Lernen über den reinen Abbau von Stereotypen hinausgehen, denn zwischen Sprache und Kultur besteht eine dynamische Beziehung. Das Erlernen und Erwerben einer Fremdsprache muss also in Kontexte und Szenarien eingebunden werden, die einen bewussten Zugang zur Zielkultur erlauben. Allerdings wird nach heutigem Verständnis das einseitige Fokussieren auf die Zielkultur und das Ignorieren der Rückbeziehung auf die eigene Kultur der Lernenden als Defizit dieser Form einer handlungsbezogenen Landeskunde gesehen. Der Sprach- und Kulturkontakt muss, so wird seit den neunziger Jahren immer wieder propagiert, immer von zwei Seiten aus gesehen und als sich auf zwei Seiten auswirkend verstanden werden, denn
„Interkulturelles Lernen soll dazu führen, dass die Lernenden immer besser in der Lage sind, mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in unseren Gesellschaften umzugehen und in Überschneidungssituationen im eigenen Land, aber auch bei internationalen Begegnungen und Auslandsaufenthalten kompetent zu handeln.“ (Leiprecht, 2002: 44)

Hier wird deutlich, dass Lernangebote mit dem Ziel der Herausbildung interkultureller Kompetenzen immer auch so gestaltet sein sollten, dass der Blick auf das Fremde und das Verstehen der neu zu entdeckenden Kultur zugleich auch neue Sichtweisen auf die eigene Kultur bewirkt. Manche sprechen davon, dass Lernende insbesondere über kontaktbasierte, aber auch in herkömmliche Unterrichtssituationen integrierte Lernangebote zum interkulturellen Lernen eine Art „Dritten Ort“ oder „Third Place“ erreichen, auf der die Schnittmengen der Kulturen, aber auch Unterschiede erkannt und wechselseitig akzeptiert werden.

Claire Kramsch hat dieses Konzept eines “third place“ u.a. 1993 in die Diskussion eingebracht und versteht diesen Platz als den eigentlichen Ort, eher noch als das Ziel interkulturellen Lernens. Dessen Notwendigkeit begründet sie u.a. folgendermaßen: „The realization of difference, not only between oneself and others, but between one’s personal and one’s social self ... can be at once an elating and a deeply troubling experience” (Kramsch 1993: 234). Der “Dritte Ort” liegt nach Kramsch irgendwo zwischen der eigenen und der Zielkultur, wo Verhalten und Attitüden gleichermaßen durch beide Kulturen beeinflusst werden. Dazu gehört, das Andere wie auch das Gleiche zu erkennen und akzeptieren zu lernen. Kramsch schlägt vor, dass Lernende die Fähigkeit entwickeln müssen, sich im quasi auf die Reise zu einem gemeinsamen Ort zwischen eigener und zielsprachlicher Kultur zu machen, einem Ort „... which grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and new cultures he or she is being introduced to.“ (Kramsch 1993: 236). Eine solche Reise gelingt am ehesten, wenn sie den direkten Kontakt mit der zielsprachlichen Kultur einschließt. Sie spricht metaphorisch von einer Brücke zwischen den Kulturen, auf deren Mitte man sich im Idealfall zusammenfindet.

So ist wohl auch Auernheimers Vorschlag zu verstehen, interkulturelle Kompetenz in logisch aufeinander aufbauende Stufen erwerbbar zu machen.

„Auf der ersten Stufe geht es um eine Haltung der Offenheit und Anerkennung von anderen und um das Bemühen von Verständnis; auf der zweiten Stufe gelingt es, die anderen aus ihrem kulturellen Kontext heraus zu verstehen; und auf einer dritten Stufe verständigt man sich im Hinblick auf Kooperation und Zusammenleben." (vgl. Auernheimer 1997, 352)."

Auch Michael Byram betont die bereits von Kramsch herausgearbeitete Notwendigkeit, multiple Sichtweisen und Perspektivwechsel in fremdsprachliche Lernkontexte einzubeziehen:
Even the exchange of information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to decentre and take up the perspective of the listener or reader. But successful 'communication' is not judged solely in terms of the efficiency of information exchange. It is focused on establishing and maintaining relationships. Byram, 1997: 3)

Er erweitert somit die Idee eines Dritten Ortes um den Erwerb der Fähigkeit, sich selbst aus dem Zentrum der Reflektion herauszunehmen, sozusagen einen objektiven Schritt zurück zu tun, und dabei mehr und mehr auch die Perspektive des Anderen zu ergründen. Ähnliche Positionen hat Byram dann auch im Jahre 2003 weiter entwickelt.

Es ist sicher nicht einfach, den heutigen Stand der Diskussion auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Allerdings hat Byram dazu im Jahre 1997 einen wichtigen Beitrag geleistet, indem er die jeweiligen Kompetenzen und Fertigkeiten zu einem Modell der Intercultural Communication Competence (ICC) zusammengefasst hat. Er differenziert dabei zwischen den Bereichen Einstellungen, Wissen, Fertigkeiten & Fähigkeiten, und vor allem Kulturbewusstheit. Die im Fremdsprachenunterricht zu erwerbende Einstellung (Attitude) umschreibt er u.a. mit der Bereitschaft, Vorstellungen und Missverstehen bezüglich der Zielkultur und der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen, zu revidieren und ggf. zu relativieren. Die zu erwerbenden Wissensbestände (Knowledge) schließen die eingangs genannten landeskundlichen Fakten ein, beziehen sich aber auch auf das, was er mit „general process of societal and individual interaction" bezeichnet. Fertigkeiten und Fähigkeiten haben nach Byrams Sichtweise damit zu tun, entdecken und verstehen zu können und dieses auch zu wollen. Eine kritische Kulturbewusstheit umschreibt er mit einer "ability to evaluate critically ... perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries."

Interkulturelles Lernen hat also mit dem Erschließen nicht nur einer anderen Kultur zu tun, sondern die Reflexion auch der eigenen Kultur gehört dazu. Hier geht es sowohl um das Kennen- und Verstehen lernen der fremden als auch um die Klärung der eigenen Identität, der eigenen Zugehörigkeit wie auch um die Klärung der eigenen Orientierung. Zu klären bleibt, wie und mit welchen Materialien und vor allem welchen Unterrichtsszenarien man sich den im vorherigen Abschnitt genannten Zielen annähern kann. Dies soll im folgenden diskutiert werden. Als Überleitung auf diesen Abschnitt sei erneut darauf hingewiesen, dass fast alle der

im vorliegenden Beitrag angeführten Beispiele und Materialien über das Portal des DaF-Netzwerks unter www.daf-netzwerk.org frei zugänglich sind.

## 3. Ideen und Vorschläge zur Förderung interkultureller Kompetenz

Wichtige Voraussetzungen für die Förderung interkultureller Kompetenz im Unterricht sind aus unserer Sicht u.a. der Einsatz von und die Auseinandersetzung mit a) authentischen Materialien und ggf. b) die authentische Kommunikation mit Lernpartnern aus dem Kulturkreis der Zielsprache. Hier spielen moderne Kommunikationsmedien wie Internet und E-Mail eine besondere Rolle. Aus diesem Grunde werden im Folgenden Unterrichtsideen und Materialien skizziert, die sich innerhalb dieses Authentizitätsspektrums ansiedeln lassen. Ein zusätzliches und ebenso wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Beispiele ist dabei auch der Aspekt der Authentizität der Lernszenarien. Schon Christoph Edelhoff machte in den 80-er Jahren deutlich, dass das Prinzip der Authentizität in fremdsprachlichen Lernprozessen sich nicht bloß auf die Nutzung von Realien und so genannten echten „Gebrauchstexten“ reduzieren lässt. Natürlich beinhaltet die Nutzung echter, von Muttersprachlern für nicht-lernbezogene Kontexte verfasster Materialien für das Sprachenlernen besondere Potentiale. Allerdings muss deren Nutzung auch so angelegt sein, dass es sich nicht um eine rein auf das Lernen von Wortschatz und Strukturen ausgerichtete unterrichtliche Einbindung handelt. Mit echten Texten an echten, lebenswirklichen Aufgaben arbeiten, ist eine ebenso wichtige Vorgabe moderner Sichtweisen in der Fremdsprachendidaktik zum Thema Authentizität.

Dazu ein Beispiel: Gerne werden in den Fremdsprachenunterricht Lieder, Popsongs und weitere Artefakte zur Jugendkultur aus den jeweiligen kulturellen Kontexten der Zielsprache einbezogen. Oft wird gerade solchen Materialien ein besonderer Bezug zum interkulturellen Lernen zugeschrieben. Auf dem Portal des DaF-Netzwerks befinden sich deshalb nicht ohne Grund eine ganze Reihe von Ressourcen, die Zugriff auf Webseiten zu tagesaktuellen und relevanten Aspekten der Jugendkultur in Deutschland ermöglichen. Auch auf dem Portal des Goethe-Instituts findet man eine Vielzahl von Materialien zu diesem Themenkomplex, u. a. ein ausführliches Dossier mit dem Titel „Jugend in Deutschland“. In diese Ressourcen wurden natürlich auch Internet-Links auf die Seiten von deutschsprachigen Pop-Gruppen oder Sängern eingebunden. Deutschsprachige Songs werden immer wieder in den Unterricht eingebracht. Die Arbeit mit solchen Liedern beschränkt sich allerdings allzu oft auf das Ziel, damit das Hörverstehen zu schulen sowie ein wenig für die Jugendsprache zu sensibilisieren. Deshalb wird auch immer darauf verwiesen, dass den Lernenden so ein direkterer Zugang zur Jugendkultur in Deutschland zu ermöglichen sei. Dies ist sicher ein erster Schritt auf dem Weg zur Herausbildung interkultureller Kompetenz. Vor dem Hintergrund des vorher Gesagten ist es aber zum einen zusätzlich wichtig, den Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, die über die Songs transportierten Inhalte und Gefühle in Beziehung zu ihrer eigenen Kultur zu setzen. Und zum anderen sollte im Sinne

einer größtmöglichen Authentizität auch in der Aufgabenstellung das Arbeiten mit einem Song über das reine Hören und Diskutieren hinaus gehen.

Dazu folgendes Beispiel: Im Internet finden Interessierte eine Reihe von Informationen dazu, wie mit Songs der HipHop-Gruppe „Die Fantastischen Vier" interessante und motivierende Unterrichtseinheiten gestaltet werden können[1]. Die besondere Aufmerksamkeit richtet sich dabei vor allem auf den Song „MFG-Mit freundlichen Grüßen" – dessen Text mit deutschlandspezifischen Akronymen kreativ spielt.

Hier die erste Strophe:

ARD, ZDF, C&A,
BRD, DDR und USA
BSE, HIV und DRK
GbR, GmbH - ihr könnt mich mal
THX, VHS und FSK
RAF, LSD UND FKK
DVU, AKW und KKK
RHP, USW, LMAA
PLZ, UPS, DPD
BMX, BPM und XTC
EMI, CBS und BMG
ADAC, TÜV und BMW
KMH, ICE und Eschede
PVC, FCKW - is' nich' o.k.

Als Aufgabe steht sehr häufig im Vordergrund, dass die Lernenden sich die Bedeutung der Abkürzungen und der damit ausgewiesenen Institutionen, Firmen, Produkte usw. erschließen sollten. Ein weiterer Schritt ist dann, die Gemeinsamkeiten oder die gemeinsamen Nenner der Kürzel zu ergründen, die jeweils in einer Zeile erscheinen.

Dies ist sicher ein erster Schritt der Nutzung eines solchen Songs in Richtung des Erwerbs einer interkulturellen Kompetenz, und die Arbeit an dem Song geht deutlich weiter als herkömmliche Lerneinheiten zur Landeskunde im eingangs beschriebenen traditionellen Sinn. Ein Mehr an Authentizität könnte die Arbeit allerdings gewinnen, wenn Arbeitsaufträge auch die Verknüpfung der aus dem Text erschlossenen Inhalte mit der eigenen Kultur der Lerngruppe oder den direkten Kontakt mit Jugendlichen aus Deutschland in den Lernprozess einbeziehen würden. Wir haben im Rahmen des bereits erwähnten EU-Projekts beispielsweise für die Arbeit in multinationalen Gruppen vorgeschlagen, dass die Lernenden

*1 Eine Vielzahl an Information zu dieser Gruppe und deren Texten findet man unter http://www.diefantastischenvier.de. Der vollständige Text selbst ist u.a. auch in der deutschsprachigen Ausgabe der Online-Enzyklopädie WIKIPEDIA enthalten.*

jeweils eine Strophe mit Abkürzungen und Akronymen aus ihren jeweiligen Herkunftsländern schreiben. Als zweiter Schritt in einem solchen Aufgabenzyklus folgt dann die Präsentation und auch die Erklärung der gewählten Kürzel und deren Kombination und Reihung in der Strophe.

Eine zusätzliche Möglichkeiten für die erweiterte Kontextualisierung des Songs besteht darin, die Lerngruppe gemeinsam eine Strophe mit deutschen Akronymen und Abkürzungen aus internationalen Zusammenhängen, also beispielsweise UNO, WHO, UNICEF o.ä., erstellen zu lassen. Ein besondere Qualität könnte die Arbeit mit diesem oder ähnlichen Songs aber vor allem dadurch gewinnen, dass Deutsch-Lernende per E-Mail mit deutschen Lernenden in Kontakt treten, und diese dann gemeinsam die Texte erschließen oder selbst verfasste Texte austauschen und kommentieren. Die deutschen Lernenden könnten beispielsweise angeregt werden, für ihre ausländischen Lernpartner weitere Strophen zu dem Lied der Fantastischen Vier zu verfassen, in denen tagesaktuell auch neueste Ereignisse usw. angesprochen werden.

Nun aber zu den Unterrichtsvorschlägen, die auf dem Portal des DaF-Netzwerks zusammengetragen wurden. Es kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags natürlich nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden, und die ausgewählten Beispiele können lediglich skizziert und nicht in allen Einzelheiten beschrieben werden. Allerdings sind ja alle Materialien vollständig im Internet abrufbar. Als erstes soll hier auf ein Lernszenario verwiesen werden, bei dem es mittels einer Internet-Recherche vordringlich um das Kennen- und Verstehen lernen einer anderen Kultur geht. Dieser Unterrichtsentwurf, erarbeitet von einer polnischen Kollegin, ist neben unserem Forum auf einen weiteren Internet-Forum „Deutsch-als-Fremdsprache“ im Internet zugänglich[2]. Es geht um eine virtuelle Erkundung der Stadt Wien mittels einer Internetrecherche in Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation und Diskussion der Ergebnisse. Einstieg ist ein Assoziogramm, welches die Lernenden zum Wort/Thema „Wien“ zusammenstellen. Danach wird für die Recherche folgendes Szenario vorgegeben: Herr Holzer (eine fiktive Person) ist für einen Tag in Wien. Er macht eine Fiakerfahrt, danach erholt sich in einem Kaffeehaus und denkt über seine Stationen nach. Aufgabe der Lerngruppen ist es, mittels des Internet zu recherchieren, was er in Wien gesehen und gemacht haben könnte. Dieser erste Unterrichtsvorschlag ist zum einen zeitlich überschaubar, da er in einer oder auch verteilt über 2 oder 3 Unterrichtsstunden durchgeführt werden kann, zum zweiten kann er auch inhaltlich an die jeweilige Zielgruppe angepasst

---

*2 Dieses Forum wird von einem unserer Projektpartner in dem o.a. COMENIUS-Projekt, dem Institut für Internationale Kommunikation (IIK) an der Düsseldorfer Heinrich-Heine-Universität, unterhalten. Der hier angesprochene Unterrichtsentwurf, einschließlich Verlaufsplan und Arbeitsblätter befindet sich unter www.deutsch-als-fremdsprache.de/lehren/materialboerse/stipendien2003. Allerdings beinhaltet der Bereich „Interkulturelles Lernen“ auf dem DaF-Netzwerk bereits zusätzliche Erfahrungsberichte und Auswertungen aus der Unterrichtspraxis zu diesem und weiteren Unterrichtsvorschlägen.*

werden, indem statt Wien auch andere Städte aus deutschsprachigen Ländern zum Thema gemacht werden. Eine mögliche Weiterung wäre ein Rollenspiel im Unterricht, beispielsweise ein fiktives Gespräch mit einem Bekannten über die Reise, welches Zweiergruppen vorbereiten und auch vorführen könnten.

Rollenspiele sind natürlich lediglich eine Simulation von Realität und können nicht wirklich als authentisches Handeln bezeichnet werden. Einen weiteren Schritt in richtig wirklich authentischen Lernens kann man gehen, wenn die „Produktion" eines Rollenspiels oder einer Szene konkreter mit einem wirklichen Anlass verbunden wird. Wir haben im Kontext verschiedenster Projekte gute Erfahrungen mit der Produktion von sogenannten Photoromanen oder Photo Soaps gemacht. Hier erstellen Lerngruppen ein Skript, bestimmen, mit welchen bildhaft darzustellenden Situationen eine Handlung präsentiert werden soll, produzieren mit Digitalkamera und Software dann den Photoroman und stellen diesen dann vor. Mit Bezug auf das Interkulturelle Lernen haben wir diese Idee wie folgt kontextualisiert: Ausgangspunkt war hier ein Auszug aus einem Theaterstück von David Hare, „The Breath of Life", aus dem Jahr 2002. In der ausgewählten Szene unterhalten sich zwei Damen in ausgesprochen stereotypischer Art und Weise über Amerika. Wir haben diese Szene als Einstieg in eine Diskussion zum Thema „stereotype Sichtweisen und Vorurteile" genutzt. Diese Diskussion diente allerdings vornehmlich der Vorbereitung auf die eigentliche Aufgabe: Lerngruppen sollten vor dem Hintergrund des Gelesenen und der Diskussion kleine Photo Stories schreiben und produzieren, in denen auf irgendeine Art und Weise das Thema Stereotypen interpretiert wird. Die Photo Stories wurden dann mit Hilfe von PowerPoint zusammengestellt, von den Gruppen vorgestellt und dann intensiv diskutiert. Als Grundlage einer solchen Unterrichtseinheit eignet sich im Prinzip jeder Text, der das hier angesprochene Thema in angemessener Weise anspricht.

Eine weitere Unterrichtsidee – ‚Lifestyles' – geht noch einen Schritt weiter, was die Authentizität von produktorientierten Lernszenarien betrifft, denn hier wird die Kommunikation mit einer weiteren Lerngruppe per Internet als zentraler Bestandteil des Lernens gesehen. Diese Idee ist vor allem auf das Lernziel „Verständigung im Hinblick auf Kooperation und Zusammenleben" ausgerichtet. Dabei sind die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Lebensart Ausgangspunkt für den Austausch von Informationen und die Interaktion darüber mit Lernpartnern aus der Kultur der Zielsprache fester Bestandteil des Lernszenarios. Hier wird vor allem auch in Ansätzen das gemeinsame Heraushandeln eines „Dritten Orts" im Sinne von Claire Kramsch ermöglicht. In dieser projektbasierten Unterrichtseinheit, die auch in einer Publikationsreihe des Cornelsen Verlags „Staging Foreign Language Learning" ausführlich beschrieben und auch mittels einer CD-Rom für die Praxis dokumentiert ist.

Betont werden muss, dass es sich hier um ein Kooperationsprojekt handelt, im Rahmen dessen Lerngruppen aus mindestens zwei Ländern sich zu ihren Lebensarten und Vorstellungen bzgl. Alltag, Freizeit, Kultur usw. austauschen. Ausgehend vom Thema „Lifestyle" dokumentieren die Lerngruppen mittels selbst produzierter Videosequenzen ihre Welt und ihre Vorstellungen dazu, sie präsen-

tieren und tauschen diese aus über eine gemeinsam gepflegte Webseite und kommunizieren zudem per E-Mail u.ä. Kanäle über ihre Produktionen. Einstieg ist die eigenverantwortete Planung und Vorbereitung des „Produktionsprozesses“ der Videos. Die Lernenden legen den thematischen Fokus fest, und recherchieren relevante Texte und Materialien, die dann auch für die Text- und Wortschatzarbeit in den Klassen genutzt werden. Erst nachdem der Wortschatz thematisch erarbeitet wurde, beginnt die Arbeit am Video. Zunächst wird ein Skript erarbeitet, ein Video wird erstellt, und die erstellten digitalen Videos werden dann auf einer Webseite präsentiert. Diese dienen dann als Auslöser für den eigentlichen interkulturellen Dialog.

Solche Begegnungen sind für das interkulturelle Lernen von besonderer Bedeutung, und auch das „Treffen“ und „Sich Austauschen“ im virtuellen Raum wird nach unseren Erfahrungen von Lernenden als echter Kulturkontakt empfunden. Allerdings bergen Internet-Projekte gewisse Tücken und sind oft nicht ohne größeren organisatorischen Aufwand realisierbar. Wir haben hier am Campus Essen unserer Universität mit Englisch-Lerngruppen eines hiesigen Gymnasiums versucht, solche „Encounters“ auch vor Ort zu ermöglichen. Deshalb als weiteres Beispiel ein paar Einzelheiten zu unserem Projekt „Do you like Essen?“[3]. Ein sogenanntes Encounter-Project oder Begegnungsprojekt ist ein Unterrichtsszenario, bei dem Lernende den Kontakt mit Muttersprachlern und die Auseinandersetzung mit Materialien in der Zielsprache in der eigenen Lebenswelt suchen. Im Wintersemester 2002/2003 entstand an der Universität Duisburg-Essen im Rahmen der Schulpraktischen Studien für das Fach Englisch die Idee, ein Projekt in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse des Burggymnasiums durchzuführen. Zusammen mit den Lehramts-Studierenden entwickelten Frau Mause, die Lehrerin der Klasse am Burggymnasium, und Markus Ritter, Dozent an der Universität, diese Idee. Kernidee des Projekts ist, dass die Schüler Interviews mit den englischsprachigen Dozentinnen und Dozenten der Universität durchführen und diese Interviews aufbereitet im Internet mittels einer Web-Präsention veröffentlichen, und diese Ergebnisse dann auch mit den Interviewten diskutiert werden. Ausgangspunkt waren Fragen nach der Herkunft, der Arbeit in Deutschland, und vor allem auch zu den persönlichen Erfahrungen in Deutschland aus der Sicht eines angelsächsischen Ausländers.

Es gibt im Umfeld vieler Unterrichtskontexte sicher weitere Möglichkeiten, den Lernenden einen Kontakt mit Muttersprachlern zu eröffnen. Variationen der Idee sind auch möglich, indem man z.B. die Deutsch-Lehrenden an einer Schule oder Hochschule in ähnliche Szenarien einbindet, selbst wenn diese keine Muttersprachler sind bzw. aus einem deutschsprachigen Land stammen. Hier wäre dann zu überlegen, ob die Interviewfragen sich dann darauf konzentrieren zu

---

*3 Die Ergebnisse des Projekts und weitere Infos befinden sich unter folgender Adresse auf der Webseite der Duisburg-Essener Anglistik: http://www.uni-essen.de/fub3/schoolprojects/burg/pro-burg-start.htm*

ergründen, warum jemand Deutsch als Lehrfach gewählt hat oder wo die besonderen persönlichen Bezüge zu einem deutschsprachigen Land sind bzw. welche besonderen Erfahrungen mit der deutschen Sprache verbunden werden. Eine solche direkte und konkrete Auseinandersetzung mit persönlichen Umständen und Sichtweisen bietet aus unserer Sicht ein besonderes Potential für wirklich authentische Lernhandlungen, und es steht zu erwarten, dass so ein Mehr an Kulturbewusstheit und interkultureller Kompetenz erwerbbar gemacht werden können.

Eine andere Art der Begegnung mit Sprache soll mit der letzten Unterrichtseinheit dargestellt werden. Dabei geht es um die Arbeit mit Kontextlisten, die abzielt auf die Förderung der Fertigkeiten zum Erschließen und auch „Dekodieren" von Wortschatz und dessen Konnotationen. Konkret handelt es sich hier um eine Lerneinheit basierend auf Konkordanzlisten. Diese Art der „Begegnung" mit authentischem Sprachgebrauch in textueller Form ist ebenfalls ein wichtiger Beitrag zum interkulturellen Lernen, den exakte Wortbedeutungen werden ja oft von den Gebrauchskontexten innerhalb bestimmter kultureller Rahmenbedingungen bestimmt. Dafür gilt es, die Sprachbewusstheit der Lernenden besonders zu sensibilisieren. Die Neuen Technologien bieten dafür dynamische Werkzeuge zur Aufbereitung sprachlicher Daten, gewonnen aus umfangreichen elektronischen Textsammlungen in Form von Korpora, mit deren Hilfe Lernenden auf Arbeitsblättern Sprache in Form von Kontextlisten so transparent angeboten werden kann, dass diese sich ein Verständnis für Strukturen, Bedeutung und Funktionalität von Satz und Wort selbstständig erschließen können. Das Werkzeug der Konkordanz ist hier ein besonders flexibles Beispiel. Ein Konkordanzprogramm ist im Prinzip eine einfache Software, mit der elektronische Texte und Textsammlungen (ein sogenanntes Korpus) nach einem bestimmten Wort oder Wortteil durchsucht werden können. Diese sogenannte KWIC-Suche (Key Word In Context) ermöglicht es, Kontexte zu jedem beliebigen Wort oder Wortteil gesammelt aus Texten herauszufiltern. Die Software durchsucht dann jegliche Art von Textkorpus nach dem gesuchten Item und listet die Fundstellen mit einem Kontext von insgesamt bis zu 80 Zeichen auf, wobei das Suchwort zentral positioniert ist.

Aufgabenstellungen, bei denen Lernende zur Auseinandersetzung mit Wortschatz oder sprachlichen Strukturen mittels Konkordanzlisten, d.h. Listen mit Kontexten in verkürzter Form, angeregt werden, entsprechen in besonderem Maße dem Prinzip einer eigenständigen Wissenskonstruktion. Benötigt werden eine Konkordanzsoftware und ein Textkorpus, welches aus lerngruppenspezifischen oder authentischen Texten von Lehrenden selbst zusammengestellt oder auch von Verlagen erworben werden kann. Zusätzlich stehen im Internet eine ganze Reihe frei verfügbarer Online-Korpora zur Verfügung, die auch auf dem DaF-Netzwerk unter den Ressourcen ausgewiesen sind. Ein mit Hilfe solcher Werkzeuge erstelltes Arbeitsblatt mit jeweils 10-15 Kontexten zu Wörtern wie beispielsweise sehen, schauen, gucken soll beispielhaft für die vielen Möglichkeiten der Anwendung erwähnt werden. Die Aufgabe regt die Lernenden dazu an, die Bedeutungsunterschiede zwischen diesen Wörtern und deren grammatikalische

Besonderheiten selbstständig zu erschließen. Hier werden Lernende über die Auseinandersetzung mit Kontexten und das eigenständige Bilden und Prüfen von Hypothesen in die Lage versetzt, sich selbstständig sprachliches Wissen anzueignen. Außerdem werden bei der Arbeit mit Konkordanzen neben dem Erwerb von sprachlichem Wissen in besonderem Maße auch Sprachbewusstheit und strategische Fertigkeiten gefördert.

Als Beispiel für die Nutzung von Konkordanzlisten zur Förderung interkultureller Kompetenzen haben wir, wie gesagt, eine kleine Unterrichtseinheit erarbeitet und stellen diese über das DaF-Netzwerk zu Verfügung. Als Einstieg und zur Hinführung der Lernenden auf die Arbeit mit konkordanzbasierten Kontextlisten soll das Wort „Arbeit“ in seinen vielschichtigen Bedeutungen und Konnotationen behandelt werden. Darauf aufbauend wird dann das Wortfeld „Arbeit – Beruf – Job – Tätigkeit“ mit vorbereiteten Arbeitsblättern erschlossen. Als dritte Phase können die Unterrichtenden dann eigene Wörter oder Wortfelder nach Vorlage der Arbeits- und Aufgabenblätter mit Konkordanzen bearbeiten lassen. Diese Einheit ist, wie gesagt, lediglich als Modell für die Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten zu weiteren Wortfeldern oder Themenbereichen zu verstehen, bei denen der Wortschatz noch deutlicher in Bedeutung und Konnotation von kulturspezifisch bedingten Kontexten beeinflusst ist.

## 4. Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Beitrags war die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten für das landeskundliche bzw. interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. Es sollte gezeigt werden, dass eine rein informationsbezogenen Landeskunde, die sich mit dem Vermitteln von Kenntnissen begnügt, nur einen geringen Beitrag zur Herausbildung interkultureller Bewusstheit leisten kann. Wichtiger ist es, den für diesen Lernbereich in der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik geprägten Begriff Cultural Studies im Sinne einer eher handlungsbezogenen – besser: handlungsorientierten – Landeskunde, die auch die Vermittlung von Fertigkeiten in der Auseinandersetzung und Begegnung mit der Zielkultur einschließt, auszugestalten. Wie solche Ansätze konkret in unterrichtliches Lehren und Lernen übertragen werden können, wurde anhand einiger Beispiele und Unterrichtsideen herausgearbeitet.

Zum Abschuss des Beitrags mag es interessant sein darauf zu verweisen, dass auch Muttersprachler offensichtlich den Äußerlichkeiten und den oft stereotyp geprägten Fakten bzgl. ihres Landes und Kulturkreises weniger Bedeutung beimessen als vielfach vermutet. In einem Artikel des britischen „Daily Telegraph“ vom 27.07.2005, in dem es um die Ergebnisse einer landesweiten Befragung zum Thema „What does it mean to be British?“ geht, wird folgendes festgestellt: „Ye Olde Britain, foreign tourists‘ Britain, clearly matters far less to the natives. Not only but also red telephone boxes and double-deck buses scarcely figure in Britons‘ sense of what their country means.” Um also Lernenden wirkliche Einsichten

dazu zu vermitteln, wie Sprache und kulturelle Kontexte in einem Land zusammenwirken, und um darauf aufbauend eine wirkliche interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erwerbbar machen zu können, müssen andere als rein informations- und faktenorientierte Lernszenarien in den Unterricht integriert werden. Der vorliegende Text versteht sich als ein kleiner Beitrag zu diesem Prozess.

## Bibliographie

*Auernheimer, G. (1997): „Interkulturelle Pädagogik". In: Bernhard Armin / Rothermel, Lutz (Hg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S.244-356.*

*Bachmann, S. / Gerhold, S. / Müller, B.-D. / Wessling, G. (1995): Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Allgemeine Einführung. München: Klett.*

*Buttjes, D. (1989): „Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum". In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. - S. 112 - 119.*

*Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevendon: Multilingual Matters Ltd*

*Byram, M. and Grundy, P. ed. (2003): Context and Culture in Language Teaching and Learning. Clevendon: Multilingual Matters Ltd*

*Dressler, G./Reuter, B./Reuter, E.(1980): „Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU". In: Linguistik und Didaktik 11, 43/44. S. 233 - 251.*

*Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. München: Hueber.*

*Staging Foreign Language Learning: Inszenieren von Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen Verlag, 2003*

*Grünewald, A. (2006): Landeskunde im WWW - Interkulturelles Lernen mit dem Netz. Online Publikation in: http://www.lehrer-online.de/url/landeskunde-fsu*

*Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.*

*Leiprecht, R. (2002): „Interkulturelle Kompetenzen und Kompetenzen zur Unterstützung interkulturellen Lernens". In: ILTIS-Projektpartner (Hrsg.): Sprachen lernen – Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften. München: Hueber.*

# Vernetzte Welten - Wie das Internet Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht verändert

*Dr. Rüdiger Riechert*
*IIK Düsseldorf, Deutschland*

**Abstract**

10 years ago only few Germans knew, what the terms Internet, Browser or E-Mail mean. Today they are in each dictionary, they contribute to our everyday life and they become also a normal working tool to language education. German is learned today not only in, but also beyond the classroom in web-search-projects, E-Mail-projects or in video conferences. In the preparation of the lesson the WWW provides mostly the teachers who don't work in Germany with enormous amounts of authentic materials and everyday processes such as on-line Banking, the use of Ebay, on-line flight reservations or applications. The presentation covers from over ten years of teacher's training experience in the area of Internet and German-courses to the current, didactic meaningful possibilities of use and tries to give a perspective, to what we could use in the following years from the further technical evolution in the learning of languages.

## Eine digitale Dekade

Tatsächlich ist es erst rund zehn Jahre her, dass das Medium Internet Einzug in ein breiteres gesellschaftliches Bewusstsein Deutschlands, ja eigentlich Europas gehalten hat. Diese auf den ersten Blick erstaunliche Tatsache gilt es festzuhalten, wenn man sich die heutige gesellschaftliche Bedeutung und Akzeptanz des Mediums vor Augen hält – man hat sich sehr schnell an das Internet gewöhnt.

Die Integration dieses Mediums in Lehr- und Lernprozesse des Fremdsprachenunterrichts und die Nutzung seiner fremdsprachendidaktischen Möglichkeiten hat mit der gesellschaftlichen Relevanz des Mediums nicht ganz Schritt halten können. Die Gründe dafür sind vielfältig: didaktisch-

methodische Konzepte können nur von Fremdsprachendidaktikern und nicht von Computerfachleuten erstellt werden, die Aneignung dieses technischen „Expertenwissens“ kostet (fast) jeden Geisteswissenschaftler aber erst mal Zeit und Nerven. Die immense Entwicklungsgeschwindigkeit von neuen Angeboten im Internet stellt dabei alle am Medium Internet interessierte Didaktiker unter einen permanenten technischen Fortbildungsdruck, um nicht den Anschluss an für den Unterricht nutzbare neue Technologien zu verpassen. Andererseits müssen für ausgereifte Unterrichtskonzepte auch angemessene Zeiträume für ausführliche Unterrichtserprobungen eingeplant werden. Beides zwingt Lehrkräfte und Fremdsprachenexperten zu einem schwierigen Spagat zwischen den Anforderungen an eine ausgereifte Didaktisierung von Unterrichtskonzepten unter Berücksichtigung verschiedener Evaluationsphasen und der Notwendigkeit einer stetigen Experimentierlust mit neuen, noch kaum im Unterricht erprobten medialen Angeboten. Die Fach-Endnutzer, also die Fremdsprachenlehrkräfte können bei vollem Unterrichtsdeputat nur schwerlich diesen Spagat leisten, zumal die Investitionen in dringend notwendige Fortbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren längst nicht mit der technischen Aufrüstung Schritt gehalten haben. Lehrkräfte sind gerade deshalb bei der Arbeit mit diesem Medium auf ausgefeilte Lehrkonzepte angewiesen, diese sind aber nach wie vor Mangelware und spiegeln oft die technischen Möglichkeiten des noch textbasierten Mediums in den neunziger Jahren – Interaktion und interkulturelles Lernen mittels E-Mail-Partnerschaften oder Informationsgewinnung mittels Webrecherchen.

Trotz der Schwierigkeit, fachdidaktisch mit der technischen Entwicklung Schritt zu halten, ist das Internet heute im Unterricht angekommen, notwendigerweise schon durch die massenhafte Nutzung bei Schülern und Studenten, vor allem aber auch durch eine inzwischen breitere Akzeptanz bei Lehrkräften. In der Unterrichtsvorbereitung spielt das Netz als Quelle authentischer Materialien eine zunehmend dominante Rolle gegenüber anderen Medien, in der Unterrichtsdurchführung gibt es verstärkte Aktivitäten im Projektbereich, hauptsächlich über Rechercheaufträge. Was die Communities oder anders gesagt die ständigen Internetnutzer in Schule und Universität heute bewegt, spielt im Unterricht allerdings noch kaum ein Rolle – Podcasts, Blogs und Vlogs wie auch Wikis zeigen dabei eine Veränderung des Nutzungsverhaltens der jungen Generationen an, die für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht durchaus von großem Gewinn sein könnte und deren Entstehung ich im folgenden Beitrag nachgehen werde.

## Internet in Deutschland 1996 – wie es anfing

Im Sommer 1996 habe ich am IIK Düsseldorf im Rahmen einer Fortbildung für britische Deutschlehrkräfte zum ersten Mal ein Seminar zu den didaktischen Möglichkeiten des Internets im DaF-Unterricht durchgeführt. Am IIK Düsseldorf hatten wir Anfang 1996 begonnen, eine eigene Präsenz im WWW aufzubauen, allerdings hatten wir selbst noch keine Erfahrungen mit der fremdsprachen-

didaktischen Nutzung des Internets. Das Seminar sollte eher den Charakter eines Brainstorming zu Nutzungsmöglichkeiten des neuen Mediums darstellen, mit der Hoffnung, dass britische Fremdsprachenlehrer schon einen gewissen Erfahrungshintergrund mitbringen könnten, da das WWW zu dieser Zeit ja noch fast rein englischsprachig war. Zu meiner Überraschung war der Informationsstand bei den britischen Kolleginnen und Kollegen nicht anders als zu dieser Zeit in der deutschen Öffentlichkeit – Begriffe wie Web, Internet und E-Mail waren dem Großteil der Bevölkerung vollkommen unbekannt.
Das änderte sich in Deutschland im Herbst 1996 mit einer großen Medienkampagne zum Thema Internet, fast alle Printmedien stürzten sich auf die möglichen Chancen und Probleme des neuen Mediums und starteten damit einen anhaltenden Internetboom in Deutschland. Während von Januar 1994 bis Juli 1996 gerade einmal 20.000 deutsche domainen, also eigene Webauftritte registriert wurden, wuchs die Zahl von de-domainen bis Januar 1997 bereits auf mehr als 50.000 Webauftritte. Knapp vor der Jahrtausendwende wurde die erste Million an deutschen Webseiten erreicht, heute stellt Deutschland mit rund 11.000.000 registrierter de-domainen weltweit nach den USA eines der führenden Sprachangebote im WWW.

Mit dem beginnenden Internetboom wurde das Medium gerade für den Deutschunterricht immer interessanter, da mehr und mehr aktuelle, authentische Materialien über das Internet erreichbar wurden, die gerade für den DaF-Unterricht im Ausland bis dato kaum oder nur schwer zugänglich waren. Das WWW wurde so zum goldenen Schlüssel für den kostenlosen Zugang zu im Rahmen eines erweiterten Kulturbegriffs nutzbaren landeskundlichen Materialien und nicht umsonst waren gerade Kolleginnen und Kollegen mit Lehrdeputat im Ausland in den Anfangsjahren auch die aktivsten Produzenten von fremdsprachendidaktischen Angeboten im WWW. Die Kennzeichen des frühen deutschsprachigen Web waren Textlastigkeit und grafischer Minimalismus. Notwendig wurde diese Ausrichtung vor allem durch die niedrigen Datenübertragungsgeschwindigkeiten per Modem. Fotos waren Mangelware und wenn dann in winziger Größe, viel mehr wurde auf kleine grafische Icons zurückgegriffen, um die transportierten Informationen aufzulockern. Ein typisches Beispiel für dieses „Text-Web“ der Anfangsphase ist die Startseite des Goethe-Institutes vom Januar 1997. Grafische Elemente sind hier

nur im zweifarbigen Schriftzug und im Goethe-Logo zu finden sowie drei kleine Icons auf der rechten Seite. Auch sprachliche Webstandards hatten sich noch nicht herausgebildet, so versteckt sich hinter dem Link zum „Goethe-Forum“ kein Diskussionsforum, sondern ein Veranstaltungskalender.

Selbst im Bereich professioneller Medien befinden sich die Webangebote Mitte der neunziger Jahre noch deutlich im Experimentierstadium. So ist der Online-Auftritt der größten regionalen Zeitung Nordrhein-Westfalens, der Rheinischen Post, Ende 1996 noch mit schwarzem Hintergrund und gelber Schrift gestaltet – wenige Jahre später kann dieser Online-Auftritt Webdesignern als exzellentes Beispiel dienen, wie man farblich einen Webauftritt nicht gestalten soll.

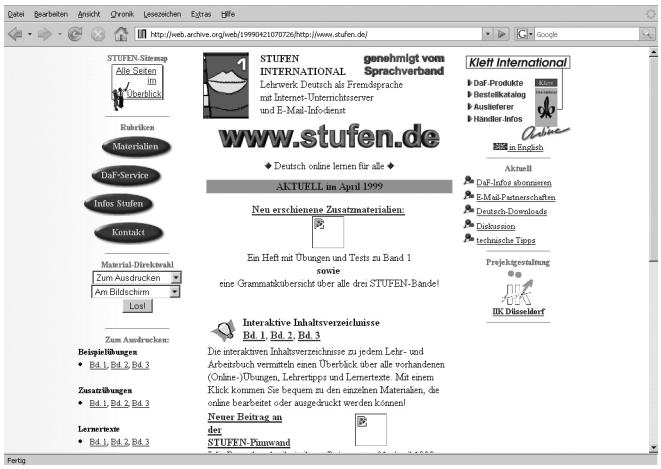
## Internet und Fremdsprachenunterricht – Entwicklungslinien der letzten zehn Jahre

Zurück zu den mediendidaktischen Themen der neunziger Jahre – da es halbwegs ausgereifte didaktisierte Materialien, z. B. Arbeitsblätter, bis Ende der neunziger Jahre nur in sehr beschränktem Umfang gab, stand die Nutzung des Internets als landeskundliches Informationszentrum im Vordergrund. Erste fachspezifische Linksammlungen machten die Recherche nach authentischen und den spärlich vorhandenen didaktisierten Texten einfacher, in der Vor-Google-Zeit war es zusätzlich notwendig, mehrere Suchmaschinen zu benutzen oder besser noch Meta-Suchmaschinen, die gleichzeitig in den Beständen mehrerer Suchmaschinen recherchierten. Soweit das Netz nicht nur zur Unterrichtsvorbereitung genutzt wurde, sondern auch erste Web-Projekte im Unterricht erprobt wurden, geschah das in der Regel mit ersten Web-Quests und landeskundlichen Rechercheprojekten. Unterrichtskonzepte hierfür stammten in der Frühphase aus sehr aktiven Deutsch-Abteilungen an Universitäten der USA und Kanada, die einige Jahre Nutzungs- und Erfahrungsvorsprung hatten.

In Deutschland gab es erstmals 1997 auf der Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache einen eigenen Themenblock zum Bereich „Internet“ mit dem etwas reißerischen Titel „Revolutioniert das Internet den DaF-Unterricht?“. Tatsächlich gab es weitgehende Vorbehalte und Ängste, dass das neue Medium sukzessive Lehrer überflüssig machen und Stellen in großem Stil gestrichen werden könnten. Ein wichtiger Schritt hin zu einer realistischeren Einschätzung der Wirkungsmöglichkeiten des neuen Mediums im Fremdsprachenbereich war die Intensivierung von Fortbildungsaktivitäten, die die Möglichkeiten, aber auch gleichzeitig die didaktischen Grenzen des neuen Mediums vermittelten. Neben einer Versachlichung der Diskussion konnten in Fortbildungen auch erste produktionsorientierte Versuche angeregt werden, vor allem in den Bereichen E-Mail-Partnerschaften, Web-Rechercheprojekte und Web-Quests, aber auch bereits mit produktionsorientierten Projekten zur Website-Erstellung (vergleiche etwa meine Seminare zur DaF-Websiteerstellung am Studiengebiet DaF der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Eine Dokumentation mit Projektergebnissen ist

im „Forum Deutsch als Fremdsprache“ des IIK Düsseldorf dokumentiert: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/lehren/web-projekte/).

Ende der neunziger Jahre wurde das deutschsprachige Web langsam erwachsen – so wurden die Textangebote z. B. kürzer, um den geänderten Lesegewohnheiten am Bildschirm Rechnung zu tragen, und die bisher fast rein rezeptive Nutzung von Webangeboten wurde durch die Verbreitung von Diskussionsforen stärker kommunikativ ausgerichtet. Mit der Einrichtung eines lehrwerkbegleitenden Online-Forums für den Verlag Klett Edition Deutsch betrat das IIK Düsseldorf 1998 Neuland und setzte gleichzeitig nach erfolgreichem Start des Servers www.stufen.de (Lehrwerk Stufen International) die ersten Standards für online verfügbare didaktisierte Materialien, die spezifisch auf ein bestimmtes Lehrwerke hin konzipiert wurden. Im Laufe der Jahre wurde diese Angebotsform fast obligatorisch und heute kann man geradezu von einem Lehrwerkmarkt online sprechen, in dem praktisch alle Verlage spezielle Zusatzmaterialien zu Ihren Lehrwerken online kostenlos oder teils kostenpflichtig anbieten. Der Übergang zum „Kommunikativen Web“ zeigt sich auch bereits in der Startseite von www.stufen.de aus dem April 1999. Während auf der linken Seite spezifische Materialien zum Lehrwerk, übrigens komplett kostenlos, angeboten werden, finden sich in der rechten Spalte übergreifende, kommunikative Serviceangebote, u. a. ein Diskussionsforum sowie ein Angebot zur Vermittlung von E-Mail-Partnerschaften.
Mit dem Jahrtausendwechsel und dem rasanten Anstieg der deutschsprachigen




Webangebote gerieten nun nicht nur die schulischen Möglichkeiten des Mediums in den Blick, also die Öffnung des Klassenzimmers und der Zugang der Schüler zu einer globalen Wissensgesellschaft. Zunehmend stellte sich die Frage nach einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Medium. Die Bertelsmann-Stiftung führte im Jahr 2000 eine große länderübergreifende Studie zum Thema „Internet-Verantwortung an Schulen“ (vgl. www.internetverantwortung.de) durch, in der vehement eine Steigerung von Maßnahmen zur Erlangung von Medienkompetenz

bei Schülern und Lehrern als Schlüssel für eine sinnvolle Internetnutzung gefordert wurde. Nur wer in der Lage ist, sicher im Netz zu recherchieren und Informationen kritisch zu bewerten, kann die Möglichkeiten des Webs sinnvoll nutzen und sich bzw. seine Schüler vor problematischen Internetinhalten schützen.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends differenziert sich das Kommunikative Web zusehends weiter aus, Chats ergänzen in Echtzeit die Diskussionsmö glichkeiten, die bisher auf asynchrone Diskussionsforen beschränkt waren. Gleichzeitig sind diese neuen Angebote aber didaktisch sehr viel schwieriger in sinnvolle Unterrichtskonzepte zu integrieren, da die Diskussionen aufgrund des Echtzeitcharakters und der fehlenden Dokumentationsmöglichkeit weitgehend ungesteuert verlaufen und Lernfortschritte schwer einzuschätzen sind. Eine der wenigen sinnvollen Chat-Angebote für den Fremdsprachenunterricht stellt „Jetzt Deutsch lernen“ des Goethe-Servers dar, wo Muttersprachler, in der Regel DaF-Studenten, sich zu festen Tageszeiten zu moderierten Chats mit Deutschlernern treffen – dieses Konzept trägt noch heute (vgl. http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm), wobei schon absehbar ist, dass sich diese Form der Echtzeitkommunikation für Unterrichtszwecke weiter ausdifferenzieren wird in Richtung Internet-Telefonie und vor allem Video-Konferenzen.

Während konzeptionell erprobte Web-Rechercheprojekte auch heute weiter die Grundlage vieler Unterrichtseinheiten mit dem Internet bilden, verstärkt sich gleichzeitig der Trend zu produktionsorientierten Arbeitsansätzen in den letzten Jahren. Neben dem klassischen „PC-Führerschein“ für Fremdsprachlehrkräfte, der eher grundlegende Fertigkeiten vermittelt, werden Fortbildungsangebote mit Workshops zur eigenen Websiteerstellung immer stärker nachgefragt, die den Aufbau eigener didaktischer Angebote im Web ermöglichen und gleichzeitig Fähigkeiten vermitteln, um Webseitenprojekte im eigenen Unterricht zu organisieren. Ein zweites großes Thema der letzten Jahre sind Lernumgebungen, die sozusagen geschlossene didaktische Räume im Web darstellen und den großen Vorteil kontrollierbarer Lernangebote bieten, allerdings eben leicht der Tendenz unterliegen, möglichst operationalisierbare Items anzubieten. Damit könnte aber fremdsprachendidaktisch teils eher ein Rückschritt zu verzeichnen sein, da von den Lernern weniger Interaktivität und Konstruktion eigener Lernwelten verlangt wird als eher ein Abarbeiten vorgegebenen Lernstoffs. Die Lerner selber scheinen mit Blick auf ihr eigenes privates Nutzungsverhalten bereits seit einigen Jahren auf dem Weg zu einer neuen Internetkultur zu sein, die von den zur Verfügung stehenden didaktischen Konzepten noch weitgehend unberührt ist. Nach der rezeptiven und der kommunikativen Phase des Netzes stehen wir am Beginn des interaktiven Webs, in dem der Nutzer selbst in großem Maßstab anfängt, verfügbare Inhalte zu schaffen und zu publizieren. Zwei Beispiele sollen diese Tendenz verdeutlichen, die sich mit Wikis und Blogs verbinden lässt.

Die im Jahr 2001 gegründete Online-Enzyklopädie Wikipedia speist sich komplett nur aus dem Wissen der Nutzer, die neue Beiträge verfassen und publizieren oder ändern können. In der Anfangsphase wurde das Projekt eher belächelt, da nicht klar war, wie eine Enzyklopädie ohne Prüfung der bereitgestellten Inhalte funk-

tionieren soll, inzwischen hat das Projekt aber eine weltweite Gemeinschaft von Nutzern in seinen Bann gezogen und eigene Kontrollmechanismen entwickelt. Natürlich kämpft das Projekt weiter mit Formen des Vandalismus und bewusst veröffentlichten falschen Beiträgen, weshalb einer der Mitbegründer von Wikipedia, Larry Sanger, inzwischen eine weiterentwickelte Form der Enzyklopädie mit Redakteuren und namentlicher Registrierung aller Mitarbeiter betreibt (vgl. www.citizendium.org). Gleichwohl zeigt der Erfolg von Wikipedia, dass Millionen Schüler und Studenten sich inzwischen nicht mehr nur rezeptiv vom Internet berieseln lassen, sondern produktionsorientiert als Webredakteure arbeiten. Wikis funktionieren heute in vielfältiger Form als soziale Gestaltungsformen des Web durch die Nutzer und „Jetzt Deutsch lernen" zeigt in seiner Wiki-Schreibwerkstatt einen Ansatz, wie dieser Trend für den Unterricht genutzt werden kann:
Hier macht Schreiben Spaß!

- Ihr habt Lust, gemeinsam mit anderen Lernenden kreative Texte zu schreiben und Seiten im Internet selbst zu gestalten?
- Ihr wollt andere Autoren kennen lernen, mit Ihnen kommunizieren und gemeinsam an Texten arbeiten?
- Ihr möchtet einfach nur Geschichten lesen, die andere junge Deutschlernende aus aller Welt geschrieben haben!

Dann seid ihr hier genau richtig!!
Denn hier geht's zur Interaktiven Schreibwerkstatt von „JETZT Deutsch lernen"!
Hier seid IHR die Autoren:
Ihr gestaltet selbst die Seiten und veröffentlicht eure Texte im Internet! Gemeinsam mit anderen Lernenden erstellt ihr so euer eigenes Web!
Egal ob ihr euch beim Schreiben noch unsicher fühlt oder euch eher zu den professionelleren Schreibern zählt: Hier profitiert jeder von den Ideen der anderen. So entstehen gemeinsame Geschichten und andere Texte, die sofort ein breites Publikum finden werden!
(Aus der der Website der Wiki-Schreibwerkstatt: http://www.goethe.de/z/jetzt/dejwiki/dejwiki.htm)

Neben der sozialen Publikationsform der Wikis treten seit einigen Jahren die Blogs (aus Weblogs) als Form der individuellen Selbstdarstellung im Web, inzwischen erweitert durch multmediale Formen bis hin zu Video-Blogs (Vlogs). Blogs sind im Gegensatz zu Wikis Orte der subjektiven Meinungsäußerung, vielfach in sehr ausgeprägter Tagebuchform. Andererseits können Blogs durch ihre weitreichende Vernetzung, weltweit existieren mehr als 200 Millionen Weblogs, auch kraftvolle Foren der öffentlichen Meinungsführerschaft werden. Viele Printmedien nehmen heute von Blogdiskussionen zu gesellschaftlich relevanten Themen sehr genau Notiz und fast alle Printmedien haben inzwischen selbst Blogs auf Ihren Seiten.

## 2006 – didaktische Angebote für das Mitmach-Web

Die sich in Wikis, Blogs und auch Podcasts, den privaten Radiosendern im Internet, abzeichnende Änderung des Nutzungsverhaltens hin zu einer produktionsorientierten Arbeit mit dem Internet, in der Nutzer- und Produzentenrolle immer öfter zusammenfallen, hat inzwischen von den Printmedien mit der Bezeichnung „Web 2.0“ einen griffigen Titel erhalten. Das Mitmach-Web ist spätestens dann vom Randphänomen zur gesellschaftlichen Realität geworden, als es zu einem gewichtigen Wirtschaftsfaktor wurde. In der größten Business-Community Deutschlands, OpenBC (www.openbc.de), versammeln sich inzwischen mehr als 1,5 Millionen Teilnehmer, die ihr eigenes Geschäfts- oder Berufsprofil eingestellt haben und mittels eines intelligenten Suchsystems dann effektiv nach möglichen Projektpartnern, Kunden, Lieferanten, Experten, neue Mitarbeiter, Ex-Kollegen, Kommilitonen und anderen Geschäftskontakte suchen können.

Didaktische Angebote, die die Möglichkeiten des Mitwach-Web nutzen, sind noch spärlich, aber es gibt sie – hier eine Auswahl:

- Das CNAI, das Sprachenselbstlernzentrum Navarras, betreibt mit www.Deutschlern.net einen Server mit einer Art sozialen DaF-Lernumgebung. Lehrkräfte erhalten Zugang zu einer Lernumgebung, die mit aktuellen, didaktisierten Materialien bestückt wird. Neben der Einstellung eigener Übungsmaterialien, wobei auch Foto- oder Videoprojekte organisiert und publiziert werden können, wird auch eine Vernetzung mit allen teilnehmenden Lehrkräften angestrebt, die gegenseitig Zugriff auf Ihre Übungsmaterialien haben.
- Dafnord, hervorgegangen aus einem EU-Projekt, betreibt auf seinem Portal http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html seit 2002 sogenannte E-Journale, auf denen Lehrkräfte mittels eines CMS (Content Management System) fertig programmierte Webseiten nutzen und mit eigenen Inhalten, auch multimedial, füllen können. Damit können alle möglichen Kurs- und Klassenprojekte einfach im Web dokumentiert werden, ohne dass Lehrkräfte sich selbst Kenntnisse im Website-Programmieren aneignen müsssen. Inzwischen werden auch Echtzeit-Workshops für Lehrkräfte mit Application sharing, der gemeinsamen Nutzung von Software über das Internet angeboten.
- Mit „Fortbildung-Online“ hat der Bildungsserver des Bundeslandes Schleswig-Holstein bereits seit einigen Jahren erfolgreich Fortbildungen in Echtzeit erprobt (www.echtzeitfortbildung.de). Es können kostenlose Fortbildungangebote genutzt werden, z. B. Workshops zum Aufbau eigener Podcasts für den Unterricht, und nach der Teilnahme an einigen Workshops kann man sich selbst zum Online-Tutor fortbilden lassen und dann über den Bildungsserver eigene Fortbildungen anbieten.
- Was bei Fremdsprachenlernern bereits vielfältig funktioniert, eine weltweite Vernetzung in Foren, Chats und Blogs, versucht das DaF-Netzwerk auch für die Fremdsprachenlehrkräfte und – experten voranzubringen. Das Portal www.daf-netzwerk.org richtet sich dezidiert nur an Lehrkräfte und Fremdsprachenexperten und vernetzt inzwischen mehr als 1.400 registrierte

Mitglieder mit rund 10.000 monatlichen Besuchern des Portals. Neben dem Networking bietet das Portal von Fachleuten geprüfte Unterrichtskonzepte zum kostenlosen Download an, die alle in der Unterrichtspraxis erprobt und evaluiert wurden. Qualitätsorientierung statt Masse ist dabei der Maßstab für die Materialangebote

## Ausblick – was erwartet uns?

Naturgemäß sind Voraussagen zur Internetentwicklung mit einem weit höheren Risiko behaftet als in vielen anderen Bereichen – dazu kommt, dass wir mit dem Web 2.0 gerade erst in eine neue Nutzungsphase einsteigen und es hier noch keineswegs klar ist, in welcher Richtung sich die Tendenzen zur Mitgestaltung des Web durch die Nutzer auswirken. Das weitere Wachstum und die zunehmende multimediale Qualität des Internets hängen sicherlich erst einmal von der weiteren Verbesserung des Zugangs zum Internet und der Übertragungsgeschwindigkeit ab. Im Jahr 2005 hatten weltweit allerdings bereits mehr als 1 Milliarde Menschen Zugang zum Internet, davon rund 180 Millionen über Breitbandnetze, die z. B. Videoübertragungen und –konferenzen erlauben. Schon jetzt kann also noch längst nicht überall, aber an immer mehr Orten das Internet mit multimedialen Inhalten und Anwendungen genutzt werden.

Eine neue technische Qualität, gleichsam ein weiterer Quantensprung verbirgt sich hinter dem Namen Internet2. Eine neue Generation von Glasfasernetzen verbunden mit weiter verbesserter Übertragungstechnologie erlaubt Geschwindigkeiten, die bisher noch nicht vorstellbar waren. In den USA gab es 2004 zwischen zwei Universitäten einen Übertragungsrekord mit 101GB Datenmenge pro Sekunde – zum Vergleich: ein kompletter Kinofilm auf DVD enthält rund 4GB an Daten.

Auch wenn dieser Rekordversuch noch weit von der gesellschaftlichen Wirklichkeit entfernt ist, werden z. B. im DFN, dem Deutschen Forschungsnetz der Universitäten, schon problemlos Datenübertragungen in GB-Höhe erreicht. Eine Konsequenz aus der zunehmenden Bereitstellung dieser verbesserten Technologien für den Gesamtmarkt wird die immer stärkere Einbindung des Internets in alle medialen Angebote sein – Radio- und Fernsehangebote werden zunehmend mit dem Internet zusammenwachsen. Deutschland nimmt in dieser Entwicklung dabei durchaus einen ehrbaren Platz im weltweiten Vergleich ein – hinter den USA, die rund 18% aller Webangebote stellen, und den bevölkerungsreichen asiatischen Staaten China, Japan und Indien belegt die Bundesrepublik den fünften Platz auf der Liste der weltweiten Anbieter von Webseiten. Schule und Universität sollten für das Fremdsprachenlernen die Chancen nutzen, die der Trend des Mitmach-Web ihnen didaktisch bietet – und ihre Schüler und Studenten produktionsorientiert Fremdsprachen lernen, sie in didaktisch sinnvollen Fremdsprachenprojekten z. B. als Radio- und Fernsehredakteure arbeiten lassen. Interkulturelles Lernen als eine wichtige Forderung moderner Fremdsprachendidaktik kann dabei durch die digitale Multimedialität und Vernetzung sehr viel einfacher organisiert werden als je zuvor.

# Unzeitgemäße Anmerkungen - Der Lehrer und die Kreide

*Dr. Elmar Winters-Ohle*
*Universität Dortmund, Deutschland*

**Abstract**

Considering the enormous variety of teaching and learning materials for the teaching of foreign languages, the vast supply of training material for children and youngsters, adults, beginners and advanced learners, for all possible job lines, the amount of grammar books, dictionaries, self and fast learning courses, videos, cassettes, CD-ROMs, eLearning, and not to mention the didactic-methodological and research articles, anthologies and monographs etc. filling whole libraries, one might imagine the world being full of bi- and multilingual. Reality however set us right: Even students, after having learned, for example, English as a foreign language during their whole school life, can only follow with pain seminars and lectures held in English. – Readers of a recently published work of a well-known German teaching methodologist will find 10 features of good teaching, but there is no mention of the fact that somehow the teacher personality, too, matters.
In a post modern way the theses to be presented want to productively remind us of the importance of the teacher, the importance of the old aids blackboard and chalk; and they want to remind us that in spite of all super modern technical aids, learning languages requires hard work and discipline.

**Unzeitgemäße Anmerkungen - Der Lehrer und die Kreide**
**Αναχρονιστικές παρατηρήσεις: Ο δάσκαλος και η κιμωλία**
**Old-fashioned Remarks: The Teacher and the Chalk**

## Vorbemerkung:

Die Anmerkungen stützen sich auf eigene langjährige Beobachtungen des Fremdsprachenlernens im Schul- und Hochschulbereich, auf Erfahrungen mit EU-Programmen sowie auf eine Sichtung diesbezüglicher Literatur.

## Προεισαγωγικές παρατηρήσεις:

Οι σημειώσεις στηρίζονται σε προσωπικές μακροχρόνιες παρατηρήσεις πάνω στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο, σε εμπειρίες με προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς επίσης και στην μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

## Preliminary Remark:

The remarks are based upon long lasting observations of the learning of foreign languages in the area of school and university, upon experiences with European Programmes as well as upon an inspection of the respective literature.

**1**

Die unermessliche Vielfalt an Möglichkeiten in heutiger Zeit, Fremdsprachen zu lernen, scheint nach aller Kenntnis in keinem Verhältnis zum realen Fremdsprachen-Können zu stehen. Das unüberschaubare Angebot kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die fremdsprachliche Kompetenz der Menschen – insbesondere was die Qualität betrifft –europaweit nur minimal gewachsen ist.

Η ιδιαίτερα μεγάλη επιλογή των μέσων που υπάρχουν σήμερα σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών κατά γενική αντίληψη δεν φαίνεται να συνεπάγεται και την πραγματική κατοχή μιας ξένης γλώσσας. Η τεράστια προσφορά που υπάρχει δεν αφήνει ωστόσο να περάσει απαρατήρητο το γεγονός ότι η ικανότητα του ανθρώπου στις ξένες γλώσσες – ιδιαίτερα όσον αφορά την ποιότητα – έχει βελτιωθεί ελάχιστα σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Today, the unmeasurable multitude of possibilities for learning foreign languages seems not to equal observable performances in foreign languages. The unmanageable offer cannot conceal the fact that the foreign language competence of people — especially as far as quality is concerned — has only grown minimally throughout Europe.

**2**

Es gibt zwar unzählige Programme und Projekte unterschiedlichster Institutionen, national wie international, die die Verbesserung des Fremdsprachen-Unterrichts und die Verbreitung des Fremdsprachen-Lernens auf ihre Fahnen geschrieben haben, aber von langjährigen begleitenden Studien im Hinblick auf Lernerfolg unter Berücksichtigung der spezifischen Faktorenkomplexion beim Fremdsprachen-Lehren und -Lernen ist so gut wie nichts bekannt. Oft genug nur Meinungsexegese anstelle von Empirie. – Auf Deutschland bezogen kann man sagen, dass wir

Weltmeister im Entwickeln didaktischer Konzepte sind, aber dass der alltägliche reale Unterricht immer noch weitgehend zu einer Tabuzone gehört, zu der „Fremde“ keinen Zutritt haben.

Υπάρχουν βέβαια αμέτρητα προγράμματα και σχέδια εντελώς διαφορετικών θεσμών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την διάδοση της εκμάθησης τους τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Απουσιάζουν ωστόσο σχεδόν αποκλειστικά οι μακροχρόνιες συνοδευτικές μελέτες σχετικά με την επιτυχία εκμάθησης, λαμβανομένου ασφαλώς υπόψη του ειδικού συμπλέγματος παραγόντων στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Συνήθως πρόκειται για ερμηνείες και όχι για εμπειρικές γνώσεις. – Στην περίπτωση της Γερμανίας μπορούμε να πούμε ότι είναι μεν πρωταθλήτρια στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων, αλλά η καθημερινή διδασκαλία στην πράξη αποτελεί ακόμα σε μεγάλο βαθμό «χώρο-ταμπού», στον οποίο οι «ξένοι» δεν έχουν δυνατότητα πρόσβασης.

Even though there are countless programmes and projects of very different institutions, both national and international, which aim at the improvement of foreign language instruction and at the increase of foreign language learning, nothing is known about long-standing accompanying studies of the respective learning outcomes with special emphasis on the specific complex of factors involved when learning foreign languages. Often enough there‘s only exegesis of opinions instead of empirical research. – With reference to Germany, one can state that we are champions when it comes to develop didactic concepts but that every-day real-life instruction mainly belongs to a taboo zone to which „foreigners“ are denied access.

**3**

Lehrer (I):

Eine Schule ist immer nur so gut wie ihre Lehrer. Ein Fremdsprachen-Unterricht immer nur so gut wie der Fremdsprachen-Lehrer. Entscheidend sind deren menschliches Format sowie ihre Fach- und Methodenkompetenz. Auf den Lehrer kommt es also an. Wenn man von „begnadeten“ und von Lehrern hört, „die man vergessen kann“, so muss darüber mehr nachgedacht werden, welche Voraussetzungen neben den genannten Kompetenzen ein guter Lehrer mitbringen muss, um einen guten Unterricht zu machen. Gehört nicht doch ein größeres Quantum an Neigung, Begabung, Sprach-Begabung, Berufung zum Lehrer-Beruf als man wahrhaben will? Nur wer selbst motiviert ist, kann motivieren. Personen sind die nachhaltige Erfahrung in der Schule. Ein schlechter Lehrer ist schlimmer als ein schlechter Arzt oder Anwalt – die kann man schließlich wählen.

Ο Καθηγητής (I):

Ένα σχολείο είναι πάντα τόσο καλό όσο και οι δάσκαλοί του. Το μάθημα ξένης γλώσσας είναι πάντα τόσο καλό όσο και ο καθηγητής της ξένης γλώσσας. Σημαντική είναι η προσωπικότητα του καθηγητή καθώς επίσης και οι γνώσεις του στο αντικείμενό του και η μεθοδολογία του. Όλα εξαρτώνται επομένως από τον

καθηγητή. Όταν ακούμε, λοιπόν, για «χαρισματικούς» και ανίκανους καθηγητές πρέπει να αναρωτηθούμε ακόμα περισσότερο, ποιες προϋποθέσεις, εκτός από τα προαναφερθέντα προσόντα, πρέπει να πληροί ένας καλός καθηγητής, ώστε να κάνει και καλό μάθημα. Η κλίση, το χάρισμα, η γλωσσομάθεια δεν είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το επάγγελμα του καθηγητή και δεν αποτελεί αυτό περισσότερο λειτούργημα παρά επάγγελμα και μάλιστα πολύ περισσότερο απ' ότι νομίζουμε; Ένας κακός καθηγητής είναι χειρότερος απ' ότι ένας κακός γιατρός ή ένας κακός δικηγόρος, διότι τους τελευταίους μπορείς να τους διαλέξεις ο ίδιος σου.

Teacher (I)
A school cannot excel its teachers. Foreign language instruction cannot excel its foreign language teachers. What is important is their human quality as well as their content and methodological competence. Thus, it's the teacher who counts. When hearing about „inspired" teachers and about those „to be forgotten", more thought has to be given to the requirements a good teacher has to possess in addition to the already mentioned competencies in order to teach good lessons. Isn't it a bigger share of predilection, talent, talent for languages, calling for the teaching profession than we like to believe? Only those who are motivated themselves can motivate others. It's persons that are the lasting experience of school time. A bad teacher is worse than a bad doctor or a bad lawyer – as those can be chosen.

**4**
Lehrer (II):
Voraussetzung für guten Unterricht ist der hochgradig wissende und könnende Lehrer. Allgemeines Wissen – früher fatalerweise einmal als Zeichen von Bildungsbürgertum geradezu gebrandmarkt – insbesondere in seiner Vernetzung und berufsbezogenes Wissen als Voraussetzung für Denken, Beteiligung am geistigen Diskurs, Entscheidungen treffen usw. müssen wieder einen höheren Stellenwert erhalten. Der Lehrer muss intuitiv Lern-Situationen der Schüler in unterschiedlichen Stadien des Fremdsprachen-Lernens erfassen und mittels seiner Professionalität entscheiden, was in diesem Augenblick bei dieser Thematik für diesen bestimmten Schüler bei seinem bestimmten Problem zu tun ist. – Lehrer haben bei Schülern keinen Amtsbonus mehr; diese respektieren aber deren Können. Die erste Anforderung an den Lehrer ist überzeugendes Sprach-Können in Verbindung mit einer umfassenden Kenntnis des Sprachlandes, die nicht nur angelesen ist. Lehrer müssen auch als Persönlichkeiten mit Durchsetzungskraft überzeugen. Lehrer müssen (wieder) Vorbilder sein, keine Duz-Freunde, die sich anbiedernd vornehmlich eine Spaß-Pädagogik betreiben.

Ο Καθηγητής (II):
Προϋπόθεση για τη διεξαγωγή καλού μαθήματος αποτελεί ένας καθηγητής που και εξαιρετικές γνώσεις διαθέτει και ικανότητες. Οι γενικές γνώσεις, οι οποίες παλαιότερα υπήρξαν λανθασμένα συνώνυμο της παιδείας της αστικής τάξης, και οι ειδικές γνώσεις επί του επαγγέλματος ως προϋποθέσεις για στοχασμό, συμμετοχή στον πνευματικό διάλογο, στη λήψη αποφάσεων κ.τ.λ, πρέπει να αποκτήσουν

πάλι μεγαλύτερη αξία. Ο δάσκαλος πρέπει να αντιλαμβάνεται ενστικτωδώς τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών στα διαφορετικά στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας και με τον επαγγελματισμό του να είναι σε θέση να αποφασίζει, τι είναι κατάλληλο τη συγκεκριμένη στιγμή στο συγκεκριμένο θέμα για τον συγκεκριμένο μαθητή με το συγκεκριμένο πρόβλημα.
Οι μαθητές δεν σέβονται τους καθηγητές απλά και μόνο επειδή είναι καθηγητές. Ωστόσο αναγνωρίζουν και σέβονται τις ικανότητές τους. Η πρώτη και κύρια απαίτηση από έναν καθηγητή είναι να διαθέτει πειστικές γλωσσικές ικανότητες σε συνδυασμό με πλούσιες γνώσεις για την αντίστοιχη χώρα και ασφαλώς όχι μόνο μέσα από τα βιβλία. Επιπλέον πρέπει να έχει την ικανότητα να επιβάλλεται και ως προσωπικότητα. Οι καθηγητές πρέπει να γίνουν (και πάλι) πρότυπα, όχι φιλαράκια, που πλησιάζοντας δήθεν το μαθητή εφαρμόζουν ως επί το πλείστον χαλαρή εκπαίδευση.

Teacher (II):
The prerequisite for good instruction is the extremely knowing and capable teacher. Interrelated general knowledge – in former times disastrously branded as a trade mark of the members of the educated classes („Bildungsbürgertum") – and knowledge related to one's job as a condition for thinking, participation in the intellectual discourse, making of decisions etc., all need to obtain a higher importance once again. The teacher intuitively has to assess the learning situation of students at different stages of their foreign language learning and, using his professionality, he needs to decide upon what has to be done at this moment in the context of this topic, for this special student, confronting his special problem. – Teachers no longer enjoy an office bonus with their students who, on the other hand, do respect their ability. The first demand on the teacher is a convincing command of (the foreign) language in combination with an exhaustive knowledge about the country where the language is spoken and which exceeds knowledge from books. Teachers also have to convince as personalities with assertiveness. Teachers have to be models (again) instead of mates who, mainly ingratiatively, go in for edutainment.

**5**
Lehrer-Ausbildung (I):
Die Lehrer-Ausbildung im Fremdsprachen-Bereich muss bedeutend sachgerechter und professioneller werden. Der Eingang zum Lehrerberuf muss seitens der Hochschulen strenger (z. B. mittels Tests – vgl. etwa Musikhochschulen) überwacht werden. Selbstverständlich sollte es sein, dass im Sinne einer niveauvollen Sprachpraxis Seminare und Vorlesungen durchweg in der später zu unterrichtenden Sprache abgehalten werden. Es darf nicht sein, dass Fremdsprachen-Lehrer während ihres Studiums nicht mindestens für ein Studienjahr an einer entsprechenden Universität im Ausland studiert und die Alltäglichkeit des Gastlandes erlebt haben. Mehrmonatige Praktika in der Schule bei gut ausgewählten Meisterlehrern zum Kennenlernen von „best practice" sollten (auch) der Klärung dienen, ob die Berufswahl „Fremdsprachenlehrer" eine richtige Entscheidung war/ist.

Καταρτισμός των καθηγητών (I):
Η εκπαίδευση των καθηγητών στον τομέα των ξένων γλωσσών πρέπει να γίνει πιο σωστή και πιο επαγγελματική. Η καταλληλότητα ενός καθηγητή πρέπει να ελέγχεται αυστηρότερα από τα Ανώτατα Ιδρύματα (π.χ. με τη βοήθεια εξετάσεων / τεστ, όπως συμβαίνει στις Ανώτατες Σχολές Μουσικής). Ασφαλώς για την απόκτηση γλωσσικής πρακτικής υψηλού επιπέδου θα ήταν αναγκαίο τα σεμινάρια και οι παραδόσεις να πραγματοποιούνται αποκλειστικά στη γλώσσα στην οποία πρόκειται να διδάξουν στο μέλλον. Δεν νοείται για έναν καθηγητή ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια των σπουδών του να μην έχει σπουδάσει σε αντίστοιχο πανεπιστήμιο του εξωτερικού τουλάχιστον για ένα πανεπιστημιακό έτος και να μην έχει γνωρίσει την καθημερινή ζωή της εν λόγω χώρας. Πολύμηνες πρακτικές εξασκήσεις σε σχολεία κοντά σε διακεκριμένους καθηγητές, ώστε να γνωρίσουν την πρακτική εξάσκηση στην καλύτερή της μορφή, θα συμβάλουν στη διαπίστωση για το αν η επιλογή του επαγγέλματος του καθηγητή ξένων γλωσσών ήταν και είναι η σωστή απόφαση.

Teacher education (I):
Teacher education in the area of foreign languages has to become much more appropriate and professional. Access to the teaching profession must be severely regulated by the universities (for example by using entrance tests as is practised at colleges of music). It should go without saying that, in the service of high level language practice, seminars and lectures should without exception be held in the language the teacher to be will later teach. It should not be allowed that foreign language teachers complete their studies without having been enrolled for at least one year in a university of the foreign country and having experienced every-day life of the host country. Several months of practical training with specially chosen master teachers in order to get to know „best practice“ should also serve the purpose of deciding whether the choice to be a foreign language teacher was/is the correct one.

**6**
Lehrer-Ausbildung (II):
Lehramtsstudenten brauchen zuallererst eine solide berufsbezogene Ausbildung in dem Fach, das sie unterrichten sollen. Bei den Fremdsprachen gehören zum vertieften Fachwissen zuerst natürlich die Sprachkenntnisse, dann aber auch zusammenhängende Kenntnisse über Sprache, Land, Literatur, Kultur. Zugleich mit den Inhalten müssen auch immer schon die späteren unterrichtlichen Anwendungskontexte mitbedacht werden. Erziehungswissenschaftliche Studien sollten nicht mehr losgelöst von den Fachdidaktiken betrieben werden, und ein intensiveres Studium der Entwicklungspsychologie des Kindes und des Jugendlichen ist unabdingbar. – Auch sei die Frage erlaubt: Kann wirklich jeder Lehrer werden, der es werden will oder der es nur werden will, weil ihm nichts anderes einfällt? Soll sich der Lehrernachwuchs – wie es scheint (insbesondere bei den männlichen Kandidaten) – hauptsächlich aus dem unteren Abiturientendrittel rekrutieren?

Καταρτισμός των καθηγητών (ΙΙ):
Οι υποψήφιοι καθηγητές χρειάζονται εν πρώτοις γερές βάσεις και σωστό επαγγελματικό καταρτισμό στο μάθημα που σκοπεύουν να διδάξουν. Στην περίπτωση των ξένων γλωσσών καλή γνώση του αντικειμένου σημαίνει εν πρώτοις γνώση της ξένης γλώσσας αλλά και συνεκτικές γνώσεις που αφορούν τη γλώσσα, τη χώρα τη λογοτεχνία τον πολιτισμό. Και παράλληλα να είναι σε θέση τις γνώσεις αυτές να τις αξιοποιήσει αργότερα ως υλικό διδασκαλίας. Οι παιδαγωγικές έρευνες δεν πρέπει να αγνοούν πια τη διδακτική του εκάστοτε μαθήματος και η μελέτη της εξελικτικής ψυχολογίας του παιδιού και του έφηβου είναι πλέον απαραίτητη. Επίσης τίθεται το ερώτημα αν επιτρέπεται να γίνει καθηγητής ο καθένας ή όποιος θέλει επειδή δεν ξέρει τι άλλο να γίνει; Πρέπει, όπως παρατηρείται, και αυτό αφορά κυρίως τους άνδρες υποψήφιους, οι μέλλοντες καθηγητές να προέρχονται ως επί το πλείστον από το κατώτερο τμήμα των επιτυχόντων;

Teacher education (II):
Teacher students first of all need a solid job-related training in the subject they are later going to teach. In the case if foreign languages, command of the language as well as coherent knowledge about the language, the country, the literature, the culture are part of the specialized knowledge. Future instructional settings always need to be considered together with the contents. Educational studies should no longer be carried out detached from the didactics of the content matter and intensified studies of the developmental psychology of the child and the adolescent are indispensable. – The following question must be admitted: Can really everybody going to be a teacher who wants to be one or who wants to be one because he doesn‘t know what else to be? Are the teacher trainees – as seems to be the case (especially for the male candidates) – to be mainly recruited among the lower third of those graduated from high-school?

7
Schüler
Wer die Schüler fördern will, muss sie auch fordern, muss Zuneigung mit Strenge verbinden. Strenge heißt: Kontinuität des Lernens einfordern, auf Arbeit und Leistung bestehen – aber dann auch Anerkennung aussprechen. Strenge als Fürsorge, Milde kann in Vernachlässigung umschlagen. Den alten Spruch „Ohne Fleiß kein Preis!“ sinnvoll reanimieren. Lange Zeit verurteilte Tätigkeiten wie Abschreiben, Diktat, Auswendiglernen sind ja inzwischen Gottseidank wieder wissenschaftlich rehabilitiert. Lernen, Fremdsprachen-Lernen braucht seine Zeit; darum sollten die Schüler nicht auf aus Verkaufsgründen sich mit „Schnellkurs Französisch“, „In 15 Tagen Chinesisch“ oder „Russisch im Schlaf“ anpreisende Lehrmaterialen hereinfallen.

Οι Μαθητές
Όποιος θέλει να προωθήσει τους μαθητές πρέπει να έχει απαιτήσεις από αυτούς, πρέπει να συνδυάζει ενδιαφέρον και αυστηρότητα. Αυστηρότητα σημαίνει απαίτηση συνεχούς επιμέλειας, εργασίας και απόδοσης και κατά συνέπεια αναγνώριση των προσπαθειών. Αυστηρότητα όμως υπό τη μορφή φροντίδας και

επιείκειας μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε παραμέληση καθηκόντων. Πρέπει να αναβιώσει πάλι η αρχαία ρήση «τα αγαθά κόποις κτώνται!». Πρακτικές όπως αντιγραφή, ορθογραφία, αποστήθιση που είχαν καταδικαστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα ευτυχώς αποκαταστάθηκαν από επιστημονικής πλευράς. Η Μάθηση και κυρίως η εκμάθηση ξένων γλωσσών απαιτεί χρόνο. Γι αυτό το λόγο δεν πρέπει οι μαθητές για καταναλωτικούς λόγους να πέφτουν στην παγίδα διδακτικών βιβλίων που υπόσχονται «Ταχεία εκμάθηση της Γαλλικής» ή «Κινέζικα σε 15 μέρες» ή «Ρώσικα χωρίς κόπο».

Students
Whoever wants to support students has to demand of them, too, has to combine inclination and strictness. Strictness means: demanding continuity of learning, insisting upon work and achievement – but granting appreciation as well. Strictness in the sense of care; mildness can change into neglect. Meaningfully reanimate the old saying „no sweet without sweat!“. Activities which for a long time have been condemned, such as dictation and learning by heart, are nowadays scientifically rehabilitated – thank God. Learning, learning foreign languages, takes time; therefore, students should not be taken in by teaching materials which for sales reasons praise themselves as „Fast Course French“, „Chinese in 15 Days“ or „Russian While Sleeping“.

**8**
Neue Medien (I):
Beim Thema „Neue Medien“ und Fremdsprachen-Unterricht kann man eine Verselbstständigung bzw. eine spezielle Eigendynamik feststellen: Auf der einen Seite gibt es immer ausgetüfteltere Programme von einigen hochspezialisierten Experten, auf der anderen Seite bleibt in den allermeisten Fällen die Frage ungeklärt, wer die Ausstattung (bzw. die Finanzmittel dafür) besitzt und über das hochspezialisierte Lehrpersonal verfügt, um diese Programme wirklich so einsetzen zu können, dass sie von erkennbarem Nutzen und erkennbarer Effizienz sein können. – Empirische Befunde über Nutzen des Einsatzes „neuer Medien“ beim Fremdsprachen-Lehren und
-Lernen liegen meines Wissens noch nicht vor.

Νέα μέσα (I):
Στο θέμα «Νέα μέσα» και μάθημα ξένης γλώσσας μπορεί να διαπιστώσει κανείς μια ανεξαρτητοποίηση και μια ειδική δυναμική. Αφενός δημιουργούνται όλο και πιο εμπεριστατωμένα προγράμματα από εξαιρετικούς ειδικούς και αφετέρου στις περισσότερες περιπτώσεις μένει αναπάντητο το ερώτημα, ποιος διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό (δηλαδή τα οικονομικά μέσα για τον εξοπλισμό) και το ειδικά εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, ώστε να εφαρμόσει πραγματικά αυτά τα προγράμματα, που μπορούν να αποδειχθούν πράγματι χρήσιμα και αποτελεσματικά. Ωστόσο απ’ ότι γνωρίζω δεν υπάρχουν εμπειρικά αποτελέσματα / πορίσματα για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των «νέων μέσων» στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

New media (I):
In the context of „new media“ and foreign language instruction a detachment and a special momentum of its own can be observed: on the one hand, programmes come more and more sophisticated by some highly specialized experts. On the other hand, in most of the cases the question remains unanswered of who has both the equipment (the necessary finances) and the highly specialized teaching personnel in order to apply these programmes in such a way as to be of observable benefit and of observable efficiency. – To my knowledge empirical findings on the benefit of the use of „new media“ in foreign language teaching and learning are not yet available.

**9**
Neue Medien (II):
Da berechtigte Zweifel am Einsatz „neuer Medien“ bestehen, wenn die Voraussetzungen für deren möglichen Erfolg nicht gegeben sind, sollte man sich ruhig wieder auf die „alten Medien“ Lehrer, Tafel und Kreide besinnen, auch wenn sie postmodern anmuten. Tafel & Kreide sind ohne installatorische Zeitverschwendung einzusetzen, universal verfügbar, einfach, kostengünstig, nicht vom Technikverstand des Lehrers abhängig, variabel in Schriftgröße, farbig, prozesshaft, erlauben eine flexible Synchronisierung von Sprechen + Schreiben + Erklären, lassen die Schüler eher teilhaben an der langsamen Entwicklung der Gedanken beim Sprechen + Schreiben.

Νέα Μέσα (II):
Επειδή υπάρχουν δικαιολογημένες αμφιβολίες για την εφαρμογή των «νέων μέσων», όταν οι προϋποθέσεις για μια πιθανή επιτυχία τους δεν είναι δεδομένες, τότε θα ήταν καλό να επιστρέψει κανείς στα «παλιά μέσα» δάσκαλος, πίνακας και κιμωλία ακόμα και αν θεωρούνται πλέον μεταμοντέρνα. Ο πίνακας και η κιμωλία χρησιμοποιούνται χωρίς χρονοτριβές εγκαταστάσεως και μπορούν να χρησιμοποιηθούν παντού. Είναι εύχρηστα μέσα, φτηνά, δεν εξαρτώνται από τις τεχνικές γνώσεις του καθηγητή, διαθέτουν μεταβλητή γραφή, είναι έγχρωμα, επιτρέπουν ευέλικτο συγχρονισμό ομιλίας, γραφής και επεξήγησης και τέλος δίνουν στους μαθητές περισσότερο τη δυνατότητα να μετέχουν στην σταδιακή ανάπτυξη της σκέψης κατά τη διάρκεια της ομιλίας και τη γραφής.

New media (II):
As there are justifiable doubts about the use of „new media“ as long as the requirements for their possible success do not exist, one should remember the „old media“ teacher, blackboard and chalk even though they strike us as post modern. Blackboard & chalk can be used without the waste of time of installation, they are universally available, simple, cost-effective, independent of the teacher‘s technical mind, variable in character size, multi-coloured, advancing step by step, they allow for a flexible synchronization of speaking + writing + explaining, they rather let the students participate in the slow development of thought through speaking + writing.

# Das DaF-Netzwerk: Eine europäische Plattform der Zusammenarbeit

*Dagmar Schäffer*
*Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

**Abstract**

Main objective of the network „DaF-Südost“, which has been funded by the European Union in the framework of COMENIUS 3 from October 2003 until September 2006, is European cooperation and the exchange of ideas and practice in the field of German as a Foreign Language (GFL).
For many years, the Comenius programme has been supporting educational cooperation projects of European institutions. The partner institutions in the DaF-Network are all active in the field of language education, and they have found that the European cooperation provides interesting experiences for language educators and learners. Thus the Network is the result of long- standing cooperation of the partners in Comenius school and teacher training projects. It all began in 1998 with a Comenius School Project on “Youth in Europe” and continued in 2000 with a Teacher Training Project on the use of ICT in the GFL classroom. The final product of this partnership has been the attempt to make the knowledge and experiences on theory and practice of action-oriented, intercultural and open language education accessible to the larger community of teachers and experts. The DaF-Network was founded with 15 partner institutions from 9 European countries and created a Web portal (www.daf-network.org) which has become a forum of exchange of ideas and materials, information and mutual support. Furthermore, the Network has issued a series of newsletters, has organized regular meetings, workshops and annual conferences, such as this one in Athens.

## Einleitung

Vernetzung und Informationsaustausch werden in der modernen Welt immer notwendiger. Besonders im Bildungsbereich besteht ein großer Bedarf an Projekten, die es verschiedenen europäischen, in ähnlichen thematischen Bereichen arbeitenden Institutionen ermöglichen, ihre Kenntnisse und Erfahrungen auszutauschen und so zur Ausformung einer europäischen Identität beizutragen.

Das europäische Netzwerk für Deutsch als Fremdsprache (DaF), das unter dem Namen „DaF-Südost“ von der Europäischen Kommission als COMENIUS-Netzwerk gefördert wird, bildet eine Plattform, um die Zusammenarbeit von Personen und Institutionen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, der Fremdsprachendidaktik und des Interkulturellen Lehrens und Lernens zu unterstützen und ihre oft schon jahrelang bestehende, erfolgreiche europäische Kooperation zu vertiefen. Es ist ein Forum gemeinsamer Arbeit bei der Identifizierung und Präsentation von Forschungsergebnissen, Praxiserfahrungen sowie innovativen und beispielhaften Projekten und Materialien.

## 1. Die Vorgeschichte: Das erste Comenius-Projekt

Das europäische Programm SOKRATES mit seiner Aktion COMENIUS fördert multinationale Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildungsprojekte und unterstützt den immer wichtiger werdenden grenzüberschreitenden Austausch von Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildungsträgern.
Im Rahmen der Aktion COMENIUS 1 gilt die Förderung besonders schulischen Projekten. Die Schule Ellinogermaniki Agogi in Athen nahm 1998 zum ersten Mal an einem Comenius-Schulprojekt teil, dessen Kommunikationssprache Deutsch war. Es lief unter dem Titel „Jugend in Europa 2000“ und wurde koordiniert vom Gymnasium Philippinum in Marburg, Deutschland. Beteiligt waren Partnerschulen aus zwölf europäischen Ländern und das Ziel des Projekts war eine Umfrage unter Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren zu Meinungen und Erwartungen zu Themen wie Familie, Heimat, Schule, Freizeit, Religion, Gesellschaft und Politik. Der Fragebogen mit mehr als 140 Fragen wurde in 12 europäische Sprachen übersetzt und insgesamt von fast 1000 Jugendlichen ausgefüllt. Die Ergebnisse wurden getrennt nach Alter und Geschlecht ausgewertet und begleitet von sogenannten „Nationalen Kommentaren“ (d.h. Erläuterungen zu den jeweiligen kulturellen Hintergründen jeder befragten Gruppen) auf der Webseite des Projekts (www.philippinum.de > Projekte ) veröffentlicht. Die verantwortlichen Lehrenden aus den Projektpartnerschulen trafen sich insgesamt vier mal persönlich, waren aber auch über moderne Kommunikationswege (E-Mail, Internet) in Kontakt. Am Ende des Projekts (2000) waren sich alle einig, dass die europäische Kooperation wichtig, notwendig und ertragreich war, dass aber ein großer Bedarf an Fortbildung der Lehrenden in der Nutzung neue Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) bestand.

## 2. Das Fortbildungsprojekt

Die Europäische Kommission gibt im Rahmen der Aktion COMENIUS 2.1 Fortbildungsinstitutionen und Hochschulen finanzielle Unterstützung, um in Kooperation mit Schulen Fortbildungsprogramme für Lehrende auf europäischer Ebene zu erstellen und durchzuführen und damit zur beruflichen Weiterbildung

der Lehrenden in Europa beizutragen.
So entstand im Jahre 2000 aus den Erfahrungen erster gemeinsamer COMENIUS-Schulprojekte das Lehrerfortbildungsprojekt „GEH MIT!“. Ziel war es, besonders Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Nutzung neuer Medien fortzubilden und sie so zu befähigen, interkulturelle Projekte für ihre Schüler und mit ihren Schülern durchzuführen. Das Projekt hatte 8 Partnerinstitutionen aus 6 europäischen Ländern und wurde von der Fortbildungsstelle der Ellinogermaniki Agogi in Athen koordiniert. Workshops an unterschiedlichen Partnerschulen kombiniert mit Fernlehre per Internet („Blended Learning“) sowie die gemeinsame Planung und Durchführung von Schülerprojekten per Internet waren die Hauptachsen des Fortbildungsprogramms zur Nutzung neuer Medien. Das gesamte Fortbildungsprogramm mit allen Materialien wurde im Netz auf dem Portal www.ea.gr/ep/geh-mit veröffentlicht und ist auch heute noch kostenfrei zugänglich.

## 3. Was ist das europäische DaF-Netzwerk?

### 3.1. Hintergrund und Ziele

Die langjährige Zusammenarbeit vieler europäischer Partner im Bereich DaF hatte die Erkenntnis reifen lassen, dass es erstens viele interessante Materialien und Projekte in Europa gibt, von denen die Kollegen nichts wissen, aber von denen man wissen sollte, und dass wir zweitens unsere Zusammenarbeit weiterführen und vertiefen sollten, um ein Netzwerk zu gründen, das eine solche Plattform bieten könnte.

Das Netzwerk „DaF-Südost“ wurde Ende 2003 ins Leben gerufen und von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms COMENIUS 3 gefördert. Es hat die europäische Zusammenarbeit und den Austausch von guten Ideen und Praxiserfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zum Thema und möchte zur Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts in europäischen Schulen nachhaltig beitragen. Es verbindet wissenschaftlichen Experten und DaF-Lehrende und verknüpft europäische Sprachlernprojekte. Die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Hochschulen, Lehrerbildungsinstitutionen und Materialentwicklern - „Praxis trifft Theorie“- ist ein zentrales Merkmal. Es ist das einzige Comenius-Netzwerk mit Deutsch als Hauptkommunikations- und Zielsprache. Das Netzwerk nahm im November 2003 seine Arbeit auf und die Aktivitäten fanden in der 3. thematischen Netzwerkkonferenz im September 2006 in Athen, Griechenland ihren vorläufigen Höhepunkt.

### 3.2. Partner und Mitglieder

Fünfzehn verschiedene europäische Institutionen im Bereich Fremdsprachenunterricht und besonders Deutsch als Fremdsprache (Hochschulen, Lehreraus- und -fortbildungsinstitute, Verlage, Schulen) aus Bulgarien, Deutschland, Griechenland, Italien, Polen, Portugal, Slowenien, Spanien und Ungarn haben sich zum „DaF-Südost“-Netzwerk zusammenge-

schlossen. Koordinatorin des Projekts ist die Ellinogermaniki Agogi in Athen, Griechenland. Seit April 2004 konnte das Netzwerk außerdem über 1300 assoziierte Mitglieder aus über 70, meist europäischen, aber auch vielen außereuropäischen Ländern gewinnen. Etwa 60% der Mitglieder sind Lehrende oder andere Mitarbeiter an Schulen, ca. 25% Universitäten oder andere Hochschulen, ca. 20% Institutionen der Erwachsenenbildung und die übrigen Mitglieder repräsentieren Sprachschulen, staatliche Institutionen wie Ministerien, Organisationen, Verlage und andere Firmen. Damit konnte das Netzwerk eines seiner Ziele erreichen, nämlich die Mauern zwischen verschiedenartigen Institutionen eines thematischen Bereichs zu überwinden und zum Austausch über „Standesgrenzen" hinaus beizutragen.

### 3.3. Kommunikation und Aktivitäten

Hauptkommunikationsforum ist die Webseite www.daf-netzwerk.org Besonders wichtig für den Austausch und die Zusammenarbeit im Netzwerk sind interaktive Arbeitsbereiche für Partner und Mitglieder, viele Materialien und Dokumente zum Downloaden und eine Infobörse für Comenius und andere Projekte von Interesse für den Fremdsprachenbereich. Außerdem gibt es Diskussionsforen. Die Partner und Mitglieder kommunizieren per E-Mail (Mailinglisten) und Chat, es gibt Partnertreffen (2 bis 3 mal pro Jahr), Internationale Jahreskonferenzen, regionale und internationale Workshops (etwa 2 pro Jahr), E-Mail Infobriefe (3 mal pro Jahr) sowie die Jahresberichte des Netzwerks.
Die Aktivitäten des Netzwerks orientieren sich an den folgenden zentralen Aufgaben:

- Bereitstellung von DaF-Unterrichtsmaterialien und –hilfen, die in der Unterrichtspraxis der beteiligten Institutionen erprobt und vom Netzwerkteam begutachtet werden.
- Aufbau eines Online-Dokumentationszentrums für internationale DaF-Projekte innerhalb und außerhalb des Comenius-Programms sowie Förderung neuer Projekte
- Entwicklung und Bereitstellung von Evaluationsmaterialien zur Qualitätssicherung im Netzwerk und zur Qualitätssteigerung von Unterrichtsprozessen und Lehreraus- und -fortbildungen.
- Vernetzung von DaF-Interessierten auf allen Ebenen

Verschiedene Interessensgebiete wie z.B. „Handlungsorientierte Lehr- und Lernszenarien", „Interkulturelles Lernen" oder „Ressourcen für DaF" haben zur Bildung von gemischt-europäischen Arbeitsgruppen geführt. Diese recherchieren Beispiele gelungener Praxis und erprobte Unterrichtskonzepte. Unterrichtsentwürfe und –erprobungen und die zugehörigen Materialien werden mit möglichst genauen Angaben (Inhalte, Medienanforderungen, Zielgruppen, Sprachniveau, Sozialformen etc.) versehen und über www.daf-netzwerk.org zum Download bereitgestellt. Damit werden sie innerhalb und außerhalb der Arbeitsgruppen zum weiteren Erproben und Evaluieren zur Verfügung gestellt. Ein ähnliches Verfahren gilt für Konzepte und Materialien zur Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Alle Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden nicht nur auf der Webseite, sondern

in internationalen und regionalen Workshops, auf den jährlichen Netzwerk-Konferenzen, in den dreimal jährlich erscheinenden Infobriefen und anderen Veröffentlichungen vorgestellt.
Alle Partner des Netzwerks recherchieren außerdem europäische DaF-Projekte und präsentieren sie auf die Netzwerk-Website. Portal-Nutzer können sich kostenlos als Mitglied im DaF-Netzwerk registrieren und können dann selbst ihre Institution sowie durchgeführte oder geplante DaF-Projekte auf der Netzwerk-Webseite veröffentlichen. So entsteht ein Projekte-Dokumentationszentrum und eine Partnerbörse für zukünftige internationale Projekte. In vom Netzwerk organisierten Comenius-Kontaktseminaren wird zudem die Möglichkeit geboten, Partner für neue Comenius-Projekte persönlich kennen zu lernen.

### 3.4. Das Webportal

In einem europäischen Netzwerk mit vielen Partner- und Mitgliedsorganisationen spielt die Webseite als zentrale Plattform der Kommunikation und des Austauschs eine tragende Rolle. Dazu dient das Webportal www.daf-netzwerk.org mit seinem Arbeitsbereich für Partner und Mitglieder, das vom Institut für Internationale Kommunikation e.V. in Düsseldorf betreut wird. Das datenbankbasierte Portal www.daf-netzwerk.org besteht aus zwei Bereichen, einem öffentlichen und einem internen Bereich. Der interne Bereich ist nur durch individuelles Einloggen betretbar, und verschiedene Nutzergruppen haben dabei unterschiedliche, hierarchisch gestufte Rechte (Administratoren – Evaluatoren - Partner - Mitglieder).
Im öffentlichen Bereich befinden sich neben der Startseite mit jeweils aktuellen Neuigkeiten Informationen zum Netzwerk und dem Comenius-Programm der EU eine Datenbank für transnationale Fremdsprachenprojekte (Comenius, Lingua und andere) und eine große Sammlung von Materialien für DaF-Lehrende. Alle von den Arbeitsgruppen erarbeiteten Materialien werden über www.daf-netzwerk.org zum Download bereitgestellt. Ebenfalls dokumentiert werden alle Workshops und Konferenzen des Netzwerks. So können Portalbesucher auch im Nachgang noch Präsentationen, Arbeitsblätter, Handouts usw. der Veranstaltungen lesen und herunterladen. Ebenfalls über das Portal kann man sich einfach und kostenlos als Mitglied des Netzwerks registrieren lassen. Des weiteren enthält die Webseite ein offenes Diskussionsforum, Kalender zu wichtigen Veranstaltungen im fremdsprachendidaktischen Bereich in Europa, ein Archiv der Infobriefe, sowie eine Suchfunktion.

Im Rahmen der Evaluation des Netzwerks wurde auch eine statistische Analyse des Netzwerk-Portals www.daf-netzwerk.org mit Hilfe des Tools „AwStats“ eingerichtet. Daraus ergaben sich folgende Hinweise, die auf den großen Erfolge des Portals (besonders im Vergleich mit Webauftritten von anderen Netzwerken) hinweisen:

- die Zahl der monatlichen Besucher des Portals ist von September 2005 bis Juli 2006 von etwa 4500 auf etwa 9500 gestiegen.
- Die dabei getätigten Seitenaufrufe liegen zwischen 17.000 ( Sept. 05) und 26.000 (Juni 06).
- Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer pro Besuch liegt bei etwa 6 Minuten,

wobei 14 % der Besucher länger als 15 Minuten bleiben, und 2,5% länger als eine Stunde.

- Fast 73% der Besucher kommen durch direktes Eintippen der Adresse oder über Bookmarks auf das Portal, 21% über Suchmaschinen, und 6% über Links auf externen Seiten.
- Besondere Favoriten bei den Nutzern sind die von den Arbeitsgruppen veröffentlichten Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien, Infos über europäische Projekte und mögliche Partnerinstitutionen für neue Projekte, Konferenz- und Workshop-Dokumentationen sowie das Diskussionsforum.

## 4. Evaluation im Netzwerk

Das DaF-Netzwerk unterliegt bei allen seinen Aktivitäten ständiger Beobachtung und Evaluierung, sowohl durch interne und wie auch externe Evaluatoren, wodurch eine ständige Verbesserung der Methoden und Inhalte angestrebt wird. Diese Qualitätssicherung funktioniert durch zwei getrennt voneinander arbeitende Evaluationsteams.

a. Interne Evaluation: Sie beschäftigt sich mit allen Aspekten der Qualität der Zusammenarbeit im Team, der organisierten Workshops und Konferenzen, der Evaluation der Unterrichtserprobungen, der Präsentation der Ergebnisse sowie der Außendarstellung des Netzwerks über das Web-Portal. Zu den eingesetzten Instrumenten gehören Fragebögen, Befragungen von Teilnehmern und Referenten von Fortbildungen, Filtertools und Bewertungsraster sowie Steckbriefe für eine vereinheitlichte Dokumentation von Projekten, Unterrichtsentwürfen, Ressourcen und Fortbildungsveranstaltungen. Die Auswertungen aller internen Evaluationen werden allen Partnern zugänglich gemacht und die Ergebnisse fließen in Form von Verbesserungen in das Projekt zurück. Die vom Evaluationsteam entwickelten Instrumente, die für Lehrende auch außerhalb des Netzwerks von Interessen und Nutzen sein können, werden über das Portal der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Bei Bedarf entwickelt das Team auch in Kooperation mit Netzwerk-Mitgliedern neue Instrumente für besondere Evaluierungszwecke.

b. Externe Evaluation: Sie dient vor allem der Sicherung der strategischen Ziele. Sie verdeutlicht und korrigiert zusammen mit der Koordinatorin und den internen Evaluatoren die strategischen Netzwerk-Ziele, sichert die Verbindung dieser Ziele mit den strategischen Zielen der EU und begleitet organisatorische und verwaltungstechnische Prozesse.

## 5. Ausblick

Die Förderung durch die Europäische Kommission im Rahmen des COMENIUS-Programms endet im September 2006. Die Partner haben sich frühzeitig Gedanken über die Nachhaltigkeit gemacht und Strategien für die Erhaltung des Netzwerks entwickelt. Zentrale Elemente dieser Strategie sind:

a. Das Portal www.daf-netzwerk.org wird auf lange Sicht bestehen bleiben und vom IIK in Düsseldorf weiter gepflegt. Die Finanzierung wird gesichert durch Kooperation mit fachbezogenen Sponsoren (Verlage, Anbietern von Sprachkursen und Weiterbildungen, usw.) sowie durch eine stärkere Verknüpfung mit dem Portal www.deutsch-als-fremdsprache.de Die dezentralen und interaktiven Funktionen des Portals können von Partnern und Mitgliedern weiterhin genutzt werden, um Materialien und Informationen eigenständig zu veröffentlichen.

b. Der Koordinator Ellinogermaniki Agogi wird auch weiterhin für Fragen der Abstimmung innerhalb des Netzwerks zur Verfügung stehen.

c. Die Kooperation im Netzwerk hat vielfältige persönliche europäische Kontakte geschaffen, die auch weiterhin ein Netz der Zusammenarbeit bilden. Neue Projekte, von denen Lehrende und Lernende profitieren, können daraus entstehen und zum Fortbestehen dieser Kooperationskontakte beitragen.

Wir wünschen uns auch für die Zukunft vielfältige Formen der Zusammenarbeit und hoffen dabei auf die Unterstützung durch unsere zahlreichen Mitglieder.

# Interkulturelles Lernen in der Schule – Ideen und Beispiele aus internationalen Projekten

*Dr. Ivanka Kamburova*
*Shumen Universität / Lehrerfortbildungsinstitut Varna, Bulgarien*

**Abstract**

Intercultural Learning has been one of the main aims of current school work.
In the present report we specifically stress on the fact that diversity of languages as well as intercultural competence are going to acquire greater importance for young people. One of the most important tasks of educational institutions is the mutual intensive understanding of the other culture with the prospect of opening and widening of the respective nationally expressed educational horizons. In this respect, we have presented projects of convincing, intersubject character, which give us new opportunities and concepts for stimulating abilities as well as readiness towards intercultural learning. These could be realized, for example, in schools, kindergartens, in connection with interest shown by parents, or in social institutions. These projects carry interesting ideas and examples. We have made use of some of these above mentioned ideas with high degree of creativity, practical relevance and innovation. BMW Group Award for intercultural learning, which promotes some of these projects, follows the motto of LIFE concept that reads, "Jointly Learning from Diversity".

## Einleitung

Unsere Gesellschaft erfährt heutzutage einen tiefgreifenden Wandel. Der Europagedanke nimmt gleichzeitig immer konkretere Formen an. Eine europäische Gemeinschaft, deren Grenzen noch nicht deutlich sichtbar sind, ist im Entstehen. Offenheit für „den Anderen", für die andere Lebensweise, für die andere Kultur waren und sind daher anregend und fruchtbringend für „das Eigene".

## 1. Interkulturelles Lernen als wichtiges Bildungsziel des Schulalltags

Daraus folgt, dass das Interkulturelle Lernen gegenwärtig immer wieder einen bedeutenden Platz in der schulpädagogischen Diskussion einnimmt. Es ist nicht mehr ein Thema für Fachexperten, sondern Interkulturelles Lernen findet zunehmende Akzeptanz und Eingang in die Praxis des schulischen Unterrichts und wird schon als unabdingbares Unterrichtsprinzip verstanden.
In diesem Zusammenhang wird das Interkulturelle Lernen auch als eines der wichtigen Bildungsziele im Schulalltag angestrebt. Es verlangt zugleich Selbstbewusstsein, Umdenken und Distanz zum Eigenen, eine Veränderung der Perspektive, Flexibilität, Offenheit, Toleranz für und Neugierde auf das ganz Andere und Fremde. Dafür sprechen noch verschiedene Alltagssituationen und W irklichkeitserscheinungen, die als objektive Voraussetzungen für die Entwicklung des Interkulturellen Lernens im Unterrichtsprozess zu gelten sind :

- Die ständige Migration und berufsbezogene Mobilität vieler Menschen in Europa und in anderen Teilen der Welt;
- Das Abspiel von gemeinsamen wirtschaftlichen und politischen Ereignissen;
- Die Existenz einer Vielfalt von Sprachen und Kulturen, die zur Förderung der Mehrsprachigkeit beiträgt;
- Das Leben von Menschen unterschiedlicher Sprache und Kultur nebeneinander und miteinander.

Deshalb ist das Interkulturelle Lernen eine ganz normale, selbstverständliche Reaktion auf vielfache Veränderungen der Wirklichkeit, auf die existierende Verschiedenheit.Voneinander und miteinander lernen bedeutet von gemeinsamer Verschiedenheit lernen.(zitiert nach H.Hunfeld/P.Hölscher, LIFE-Materialien – Erste u.Vierte Ergänzungslieferung, 1999/2006)
Dies führt dazu, dass die Schüler :

- bei Begegnungen mit den Fremden ihre Erfahrungen ergänzen und erweitern;
- dabei das Andere akzeptieren und das Fremdgebliebene respektieren;
- eigene und fremde Perspektive in den gemeinsamen Dialog einbringen;
- Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen entfalten;
- Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, Haltungen bei gemeinsamen Arbeits- und Lernformen zu ändern.

Interkulturelles Lernen in der Schule bedeutet in diesem Sinn der Beginn eines lebenslangen Lernens in einer sich schnell verändernden Welt.

## 2. Wie wird Interkulturelles Lernen in der Schule angeboten und verwirklicht?

Ein interkultureller Unterricht bedeutet nicht mehr eine abstrakte Wissensvermittlung, sondern auch ein Erfahren und Erleben menschlicher Werte.

Die Achtung der Menschenwürde stellt dabei ein grundlegendes Prinzip dar. Interkulturelles Lernen geht weit über den Fremdsprachenunterricht hinaus. Es ist vielmehr fächerübergreifend und fächerverbindend, das durch einige im Beitrag weiter angebotenen Beispiele deutlich zum Ausdruck kommt.
Um Interkulturelles Lernen in den Unterrichtsprozess einzubinden, werden verschiedene Wege eingeschlagen und didaktisch-methodische Verfahren eingesetzt. Dazu einige Beispiele:

- Durch Arbeit an Projekten zu unterschiedlichen Themen;
- Durch den Einsatz der Medien;
- Durch Anwendung von Bildern und Fotos;
- Durch Begrüßungsformen, Sprichwörter, Redensarten;
- Durch Texte und Literatur (Geschichten, Märchen, literarische Texte);
- Durch Jugendaustausch, Klassenfahrt, Reisen in fremde Länder, u.a.;
- Durch Sport und Spiele;
- Durch Kunst (Theaterspiel, Zirkus u.a.);
- Durch Behandlung von Alltagsthemen;
- Durch Vorstellung und Beschreibung von Ritualen, Festen und Bräuchen;
- Durch Bearbeitung von fächerübergreifenden Themen;
- Durch Kreatives Schreiben – sich mitteilen und dem Anderen beim Vortragen zuhören; Themen für die Freie Schreibwerkstatt: Mein Freund, Meine Familie, Über Jungs, Über Mädchen, Meine Schule, Über die Liebe, Mein Traumtyp, Meine Zukunft

## 3. Unterrichtsvorschläge und Ideen aus Projekten der Schulpraxis

Ein hervorragendes Beispiel dafür ist das Projekt der BMW Group für die Verleihung des BMW Group Award mit seinen LIFE- Materialien(Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen), das in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB),München entwickelt wird.(Die LIFE-Materialien können kostenlos über BMW Group bezogen werden.) Daraus werden hier einzelne Ideen und ausgewählte Unterrichtsvorschläge vorgestellt:

- **Arbeit an Projekten:**
- **Klassenbücher –international – verfassen, zusammenstellen, binden und im Unterricht benutzen:**
  a) unser Klassenkochbuch – international

b) Erstellen eines Lesebuches –„Das Fremde– das Andere“: Fabeln und Fantasieerzählungen; Gedichte der Briefpartner und –partnerinnen; ästhetische Textsorten in die Briefsendungen an die Korrespondenzpartner zu intergrieren versuchen;

**LESEBUCH**
**DAS FREMDE - DAS ANDERE**
**Herausgegeben von der Klasse 6b und Ulrike Schebelle-Massarue**
**Hauptschule an der Schwindstraße/München**

**Inhaltsverzeichnis**

**Fabeln und Fantasieerzählungen**


1 Der Hase, die Katze und der Bär (Maja Grbic)
2 Der Ausländer (Maria Zaya)
3 Hass gegen Ausländer (Nina Tarle)
4 Die Reise in ein fremdes Land (Corinna Tremel)
5 Das Schweinchen und die Wölfin (Ivina Markov)
6 Die Ausländerfeindlichkeit der Tiere (Stefanie Würzberger)
7 Das Jahr 2100 (Anna Fleischer)
8 Mein Traum (Maja Grbic)
9 Der Zaubergarten (Nina Tarle)


**Gedichte**


10 Krieg! (Alexandra Lange/Anna Fleischer)
11 Frieden! (Alexandra Lange/Anna Fleischer)
12 Fremdenhass, das sind ... (Nina Tarle)
13 Brüder (Nina Tarle)
14 Manchmal ist Deutschland meine Heimat (Achmed Aseff)
15 Wir haben Angst (Alexandra Lange)
16 Die Fremden akzeptieren: Wo ist meine Heimat? (Maria Zaya)
17 Es tut weh (Anna Fleischer/Alexandra Lange)
18 Was wäre wenn ... (Anna Fleischer/Alexandra Lange)
19 Grieche oder Deutscher? (Michael Melkonian)
20 Gefühle (Alexandra Lange)
21 Warum? (Maja Grbic)
22 Freunde (Anna Fleischer/Alexandra Lange)
23 Menschen (Anna Fleischer/Alexandra Lange)


**Gedichte der Briefpartner- und partnerinnen aus Zagreb**


24 Zagreb (Bojan Tkalec)
25 Zagreb (Silvia S.)
26 Der Sommer (Jelena Baranovic)
27 Sommer ist hier (Michael Dragicevic)
28 Sommer ist da! (Dag Treer)
29 Meer (Tanja Mikulic)
30 Sommer (Franz Dubravka)
31 Das Meer (Irene Bastijanic)


Nina Tarle (Kroatien)

**Fremdenhass, das sind ...**

Alle Menschen, die sich selbst
nicht finden.
Doch die Menschen
fürchten lehren,
die ihr Land zugrunde richten
und sich nicht
um andre kümmern.

**Brüder**

Was ist Krieg?
Was ist Frieden?
Kennst du ihn?
Lebt er in dir oder stirbt er in dir?

Wir sind alle Brüder
und Geschwister
nur von ganz verschiedenen
Hautfarben,
aber sonst ist alles gleich.

Irena Bastijanic (Kroatien)

**Das Meer**

Blau und Gold
Glitzert die Sonne
Leute lachen
und schwimmen,
die Möwen fliegen
und singen.
Und in der Finsternis
schmelzen
Meer und Sonne
zusammen.

Anna Fleischer/Alexandra Lange

**Menschen**

Menschen!
Was beschreibt dieses Wort?
Rassen,
die sich bekämpfen -
gegenseitig
Menschen?
Sind das Menschen,
die sich verletzen, jagen, kränken?
Andere vernichten,
um sich zu halten?
Das sollen Menschen sein?
Oder sind es Fabrikanten,
die die Umwelt
dazu benutzen,
Profit zu ergaunern?
Alles Menschen?
Ehrgeizige,
Kämpferische,
Profitgierige.
Was für Menschen!
Alle?
Nicht alle!
Aber Menschen!
Jeder anders.
**Wirklich Menschen.**

- **Ausarbeitung von Videoprojekten, Einsatz von Filmen**
- **Entwicklung von Fotoprojekten : Fotodialoge**

Mit Hilfe der Fotografie setzen sich Jugendliche im Unterricht mit ihrer Lebensweise und Lebenssituation auseinander und halten dabei ihre "multikulturelle" Lebenswelt fest. Bei gemeinsamer Fotobetrachtung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich gemacht und thematisiert, was es heißt, in einer Vielfalt aufzuwachsen und zu leben. Fremde oder selbst erstellte Fotos bzw. Bilder werden als Medium der Selbstdarstellung, der Kontaktaufnahme oder als Impulse für den gegenseitigen Austausch genutzt. Dazu dient der nächste Unterrichtsvorschlag:

## Einsatz von Bildern: „Die bunte Welt in meiner Klasse“

**Die bunte Welt in meiner Klasse**
**Ein interkulturelles Projekt**

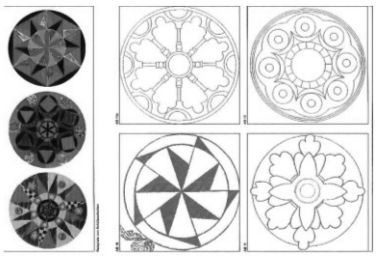
**Projektablauf**

**1. Vorbereitungsphase:**
- Besichtigung der Ausstellung im Klassenzimmer
- Auswahl der Bilder

**2. Arbeitsphase:**
- Schreiben eines Textes zum ausgewählten Bild (Vermutungen, Gedanken, Gefühle, Beschreibung)
- Schreiben eines Textes zum zugeteilten Bild
- Lesen der Reaktion eines Mitschülers zum eigenen ausgewählten Bild
- Schreiben eines Kommentars zu den Angaben über das Bild und zu den beiden dazugehörigen Texten
- Korrekturen der Texte
- Arbeit an der Vervielfältigung der Texte
- Lesen aller entstandenen Texte (als Hausaufgabe)
- Diskussionsrunde über die Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Arbeit, über die etwaigen aufkommenden Klischees und Vorurteile beim Anstellen von Vermutungen über die Herkunftsländer

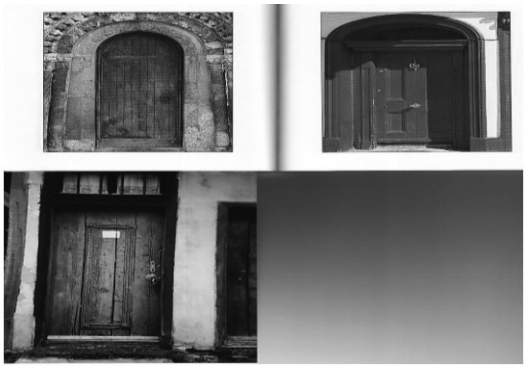
**3. Abschlussphase:**
- Auswahl eines Bildes aus dem eigenen kulturellen Raum
- Sammeln und aufschreiben der Kommentare aller Schüler zum Bild
- Scannen des Bildes
- Aufnahme des Kontaktes über das Internet zu möglichst vielen Schulen aus verschiedenen Ländern
- Bitte an die ausländischen Schulen, das gescannte Bild zu kommentieren, interpretieren
- Sammeln der erhaltenen Reaktionen
- Ordnen der erhaltenen Reaktionen auf das Bild
- Präsentation der Reaktionen im Plenum
- Diskussionsrunde (Ähnlichkeiten, Un-

- **Gestalten eines interkulturellen Kalenders**
- **Herstellen eigener Mandalas:** Interkulturelles Lernen im Mathematik- und Kunstunterricht, wobei das fächerübergreifende Element verdeutlicht wird



**Projekte zu Sachverhalten der Lebensweise und Lebensgewohnheiten:**

- **Was Fenster erzählen können ?**
- **Wie wohnen die Anderen ?- „Tür, öffne dich !“**

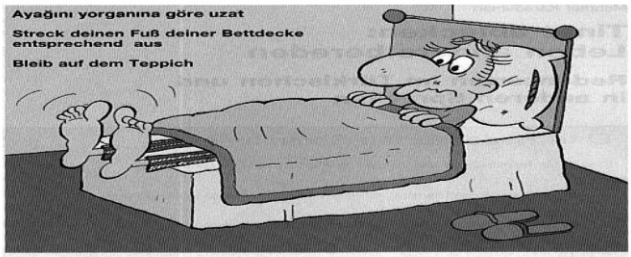


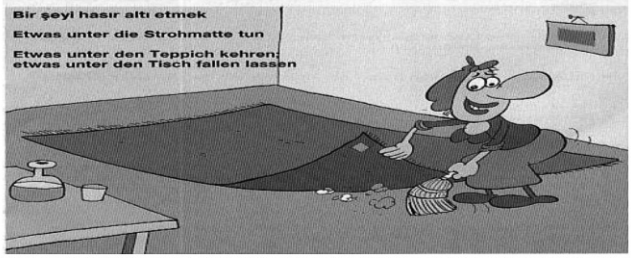
Was Fenster und Türen erzählen können, gibt im (Fremd-)Sprachunterricht Anlass zu möglichen Vermutungen über Lebensverhältnisse und Lebensgeschichten und zu subjektiven Reaktionen auf entsprechende Eindrücke, Erfahrungen oder Erlebnisse.

**Projekte zu Alltagsthemen:„Das Wetter“, „Das Wasser“, „Zeitliches – über eigene und fremde Zeit“ u.ä.**

Das Projekt über eigene und fremde Zeit fordert im Unterricht, Kenntnisse und Erfahrungen von Gemeinsamkeiten und Differenzen zu diskutieren, indem es die Alltagserfahrung von Zeit in der eigenen Kultur vielfältig ergänzt und dadurch selbstverständlich gewordene Normen relativiert.

**Anwendung von Redensarten im Sprachunterricht :**




In einem interkulturell ausgerichteten (Fremd-)Sprachunterricht in Klassen mit Kindern verschiedener Herkunftssprachen kann mit Redensarten, Sprichwörtern oder Begrüßungsformen gearbeitet werden. Beispielhaft sind in dieser Unterrichtseinheit türkische Redensarten ausgewählt und verbildlicht worden, wobei sich natürlich auch jede andere Sprache anbietet.

**Arbeit mit Texten: „Robinson Crusoe“**

**Möglicher Unterrichtsverlauf:**

- Einstieg ins Thema: Flaschenpost-Texte
- Arbeit mit dem Text
- Spiel: Pantomime
- Gruppenarbeit: Fortsetzung der Geschichte in Gruppen (4-5 Schüler)
- Fortsetzung der Geschichte: Präsentation
- Parallele Geschichte
- Gruppenarbeit
- Gespräch
- Der Hase Robinson
- Ein weiterer Aspekt des Lernens anderer

**Robinson Crusoe**

Bearbeitet von:

Michaela Brumen
Gabrijela Čeh
Brigita Kecan
Herta Orešič
Romana Zupančič

aus Slowenien

**mit mir willst du reden und ich soll deine Sprache sprechen**

Robinson Crusoe ist eine in (fast) allen Kulturen bekannte literarische Figur. Ursprünglich stammt sie aus der Feder von Daniel Defoe, dessen Roman **„The life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe“** 1719 veröffentlicht wurde. Robinson Crusoe wurde vielfach nachgeahmt; er ist zum Mythos geworden.

Sprachen (Kreuzworträtsel)

- Diskussion

Eine in fast allen Kulturen vertretene literarische Figur wie der bekannte Robinson Crusoe kann im Fremdsprachenunterricht in doppelter Fremdperspektive behandelt und neu verstanden werden.

**Arbeit mit literarischen Texten: „Lyrik fremd und phantastisch wie wir selbst“**

**Beispiel 1**

Das folgende Gedicht wurde einfach nur vorgelesen, danach ausgeteilt. Die Schüler sollten sich schreibend daran orientieren.

Ich kam, weiß nicht woher,
Ich bin und weiß nicht wer,
Ich leb, weiß nicht wie lang,
Ich sterb und weiß nicht wann,
Ich fahr, weiß nicht wohin,
Mich wunderts, dass ich so fröhlich bin.[3]

Im Folgenden Beispiele der Schülerreaktionen mit einigen erläuternden Kommentaren von mir:

*Ich denke, weiß nicht worüber.*
*Ich singe, weiß nicht was.*
*Ich singe, weiß nicht wofür.*
*Ich lache, weiß nicht warum*
*Ich weiß nicht*
*weiß nicht, was mit mir ist.*

Ein 13-jähriges Mädchen aus Kroatien, gerade im unsicheren Gewässer der Pubertät.

*Ich bin geboren, weiß nicht wie,*
*Ich lebe, weiß nicht wo,*
*Ich gehe, weiß nicht wohin.*
*Ich will nur das Beste für dich,*
*und das bin ich.*

Ein 14-jähriger Junge aus der Türkei, mit ersten Versuchen, den Mädchen in der Klasse zu imponieren.

*Ich denke und weiß nicht worüber,*
*Ich weine und weiß nicht warum,*
*Ich rede und weiß nicht über was,*
*Ich schreibe und weiß nicht,*
*was es bedeutet.*
*Ich lerne und weiß nicht was.*
*ich esse und weiß nicht warum.*

Ein 12-jähriger Junge aus dem Kongo, der noch große Anstrengungen vor sich sah, seine neue Situation bewältigen zu können.

Aus einer Lyrikwerkstatt mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Herkünfte (Bernd Klinger ) wird eine Auswahl von Reaktionen der Lernenden vorgestellt, die in einer besonderen Form und auf eine andere Weise ihre eigene Erfahrungswelt neu umdenken und offensichtlich machen.

**Weitere Ideen zum Interkulturellen Lernen im Schulalltag:**

- Gemeinsam (über-)leben lernen
- Elternarbeit in der Schule: ausländische Eltern lernen Deutsch mit ihren Kindern in der Schule
- „Wir sind eine interkulturelle Schule“ (Preisträger: Mozart-Volksschule Elsenfeld, Deutschland)
- Medien: E-Mail-Projekt, durch Arbeit mit Internetadressen, u.ä.

**So sehen Interkulturelle Schulen konkret aus :**

Die im Beitrag ausgewählten Unterrichtssequenzen sind nicht nur als Muster und zur Anregung gedacht, sondern auch zur Förderung eigener Initiative und Kreativität, um weiterhin eigene reizvolle Gedanken und Ideen zum Interkulturellen Lernen in die Tat umzusetzen.

**Benutzte Literatur:**

Hölscher, Petra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, Cornelsen, 1994

Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, Bd.1-3, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, 1992, 1995

Hunfeld, Hans: Grundsätze interkulturellen Lernens – zum Verständnis des LIFE-Konzepts, Aufsatz, 1997

Ideen und Materialien für das interkulturelle Lernen /LIFE/, BMW Group (Hrsg.), 1997/2006; (die LIFE-Materialien

Interkulturelles Lernen. In: Frühes Deutsch, Fachzeitschrift für DaF und DaZ im Primarbereich, H.1/2004

Interkulturelle Kompetenz (Sammelband), Petrosawodsk, 2006

# In vino veritas: Lehrerfortbildung mit der Feuerzangenbowle

*Gaby Frank-Voutsas,*
*Goethe-Institut Athen*

**Abstract**

The presentation will show part of a 4-day-workshop with German language teachers in Northern Cyprus. After having presented the model "Didactic Analysis" (cf. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen, München: Goethe-Institut 2003) these guidelines for the planning of lessons are to be evaluated by analyzing videos of authentic lessons. For this purpose we take a close look at mock lessons as shown in the German film "Die Feuerzangenbowle" The exaggeration of the teacher's and the students' roles and their interaction make some demands of the model "Didactic Analysis" particularly evident.

Diese Einheit entstand im Rahmen eines mehrtägigen Lehrerfortbildungsseminars in Nordzypern, bei dem ich vorab nur sehr vage Informationen über die Zielgruppe hatte. Sicher war, dass Gymnasial-Lehrer kommen würden, und es hieß, einige könnten nicht besonders gut Deutsch, müssten also auch sprachlich fortgebildet werden. Über ihre Wünsche, Erfahrung, Kenntnisse war vor dem Seminar nichts zu erfahren, in Bezug auf die Themenwahl wurde mir freie Hand gelassen.

Ich entschied mich schließlich für Inhalte, die wenig erfahrenen Lehrern einen Kompass an die Hand geben konnten und auch erfahrene Lehrer interessieren, nämlich Unterricht planen und Unterricht beobachten. Der Teil „Unterricht planen" lehnte sich zunächst eng an die Fernstudieneinheit „Deutschunterricht planen" , Langenscheidt 2003, an und zwar an den Teil zum „Modell Didaktische Analyse" (MDA). Bei diesem Modell geht es um die Frage: Welche Entscheidungen treffen wir bei der Unterrichtsvorbereitung, d.h. welche Fragen müssen wir dabei beantworten? Und: In welcher Reihenfolge können diese Entscheidungen am besten getroffen werden? Dazu müssen 6 Komponenten, mit denen man Unterricht planen oder beschreiben kann, nämlich die Begriffe „Lehreraktivität",

„Sozialform“, „Lernziel“, „Lerneraktivität“, „Materialien“ und „Medien“ in eine hierarchische Reihenfolge gebracht werden.

Die wichtigste Aussage des „MDA” ist, dass alle unterrichtliche Planung und alles unterrichtliche Geschehen auf der Entscheidung basiert, was die Schüler lernen sollen. D.h. zu Beginn jeder Planung steht die Frage: Was können die Lernenden bereits und was sollen sie am Ende der Stunde können? „Lernen“ wird definiert als ein Prozess, der beim Lernenden Veränderungen im Hinblick auf sein Wissen, sein Können und seine Haltungen bewirkt und „Unterricht“ als ein Bündel von Maßnahmen mit nur einem Zweck, nämlich dem Lerner beim Erreichen des Lernziels zu helfen.

Das bedeutet, das die erste Frage bei der Unterrichtsplanung die nach dem Lernziel ist. Die nächste Frage lautet: Was müssen die Lernenden tun, um dieses Lernziel oder diese Lernziele zu erreichen? Daraus ergibt sich die Frage, welche Sozialform bzw. -formen sich am besten dafür eignen. Ebenso wichtig ist die Frage, welche Materialien die hilfreichsten sind. Als nächstes stellt sich die Frage nach den Medien, die stark abhängen von den Sozialformen und Materialien. Und an letzter Stelle steht die Planung der Lehreraktivitäten im Unterricht. Die Endstellung dieser Frage betont noch einmal, dass im Zentrum der Planung und des Unterrichts der Lerner steht.

Nach der schrittweisen Erarbeitung dieses Modells der Didaktischen Analyse wurde Unterricht beobachtet und ausgewertet. Natürlich auch echter Unterricht, dafür hatte ich Mitschnitte aus Stunden verschiedener Lehrerinnen und Klassenstufen am Goethe-Institut Athen mitgebracht. Aber als erstes fiktiver Unterricht, Unterricht, der mit filmischen Mitteln akzentuiert und überzeichnet und dadurch bestimmte Einzelaspekte besonders grell beleuchtet. Dafür schien sich die „Feuerzangenbowle“ anzubieten.

Aber der Film diente nicht nur der Verifizierung des MDA. Er diente natürlich auch der geforderten sprachlichen Fortbildung. Daher sahen die Teilnehmer die Szenen immer zunächst ohne Ton, um anschließend ihre Beobachtungen auszutauschen und über den Inhalt zu spekulieren. Beim 2. Sehen, mit Ton, erhielten sie zusätzlich die Transkription der Dialoge. So war gewährleistet, dass alle Teilnehmer mitarbeiten konnten, denn die etwas altertümliche Sprache, das Durcheinandergerede und die dialektalen Färbungen erschweren das Verstehen des Wortlauts. Ein 2. Zweck beim Einsatz des Films war die methodische Anschauung und Selbsterfahrung eines probaten Mittels beim Einsatz audiovisueller Medien: Die Trennung von Bild und Ton schärft die optische Wahrnehmung, die Konzentration nur auf das Bild erfordert viel mehr Einfühlung in das Gesehene, Fantasie bei der Deutung der Bilder und Begründung der eigenen Meinung gestützt auf genaue Beobachtung. Und nicht zuletzt eignet sich der Film zur Auflockerung und Unterhaltung.

Die Feuerzangenbowle ist der Titel eines Romans aus dem Jahr 1933, der mehrfach verfilmt wurde, wobei die Filmfassung von 1944 mit Heinz Rühmann in der Hauptrolle die bekannteste ist.

Der Titel rührt daher, dass zu Beginn von Roman und Film eine Herrenrunde bei einer Feuerzangenbowle, einem Getränk aus Rotwein, Rum und Zucker, zusammensitzt. Einer von ihnen, Geheimrat Fröbel, hält einen kurzen Nachruf auf einen seiner Lehrer, der heute beerdigt wurde.
Der Anlass weckt Erinnerungen an die Schulzeit, die Bowle hilft der Runde, schnell wieder fröhlich zu werden. Jeder will den anderen übertrumpfen mit lustigen Streichen aus der Schulzeit, die man den Lehrern spielte. Nur der Jüngste der Runde, Dr. Johann Pfeiffer, ein erfolgreicher Schriftsteller, kann nicht mitreden, denn er wurde bis zum Abitur auf dem Gut seines Vaters unterrichtet. Damit hat er, nach Überzeugung der anderen, das schönste Stück Jugend versäumt.

Unter der animierenden Wirkung des Alkohols beschließt man, dass Pfeiffer sich als “Pennäler” verkleiden und für einige Wochen ein Gymnasium in einer kleinen Provinzstadt besuchen soll.

Die Seminarteilnehmer in Zypern sahen also zunächst das einleitende Gespräch ohne Ton und sollten dabei den Beobachtungsbogen 1 (siehe Anhang) ausfüllen.

Es zeigte sich, dass die Teilnehmer (TN) nach dem Sehen ohne Ton schon sehr viel vom Inhalt verstanden und auch sehr fein beobachtet hatten. So beschrieben sie z.B. deutlich den Stimmungsumschwung im Gespräch von ernst, nachdenklich (“Der eine Herr teilt etwas Wichtiges, Ernstes mit, vielleicht ist etwas passiert”) zu fröhlich, ausgelassen. Sie ordneten den 4 zunächst Anwesenden bürgerliche Berufe zu (Rechtsanwalt, Arzt, Apotheker, ... auch Lehrer) und fanden den neu Hinzukommenden (Pfeiffer) zwar jünger, aber vielleicht gesellschaftlich noch höher stehend da eleganter (er kommt von einer Theaterpremiere); diese Behauptung wurde unterstützt durch die Beobachtung, dass er im Gegensatz zu den Zigarren der anderen Zigaretten raucht, was in der damaligen Zeit als moderner und mondäner gegolten haben müsse.

Nach dem 2. Sehen, mit Ton und Transkription, wurden die Notizen ergänzt und die vorher aufgestellten Behauptungen überprüft, durch Bild- und/oder Wort-

Zitate be- oder widerlegt.

Anschließend sahen die TN eine erste Unterrichtssequenz, nämlich die mit Professor (= frühere Anrede auch für Lehrer) Krey, genannt "Schnauz", und sollten diese mit dem MDA beschreiben. (s. Beobachtungsbogen 2)

Doch erfährt der Zuschauer nichts über das Lernziel, er weiß nicht einmal, welches Fach dieser Lehrer unterrichtet. Beim 1. Sehen ohne Ton beobachteten die TN einen Lehrer, der sich dominant und streng gibt, aber die Schüler damit offenbar nicht beeindruckt. Er lässt sich provozieren und vertut die Unterrichtsstunde mit der Suche nach dem Schüler, der ihm einen Streich gespielt hat.

Beim Sehen mit Ton wird deutlich, dass dieser Lehrer eigentlich seinen Beruf ernst nimmt und sich seiner Verantwortung bewusst ist. Er hat sich Gedanken gemacht über das Lehrer-SchülerVerhältnis und darüber auch ein Buch geschrieben. Eine etwas provokante Bemerkung von Pfeiffer veranlasst ihn zu einem Exkurs mit Zitat aus seinem Buch. Man kann Krey zugute halten, dass er sich bemüht, dem "Neuen", der noch nie auf einer "höheren Lehranstalt" war, klar zu machen, welches Verhalten von ihm erwartet wird: "In dem von mir verfassten Buche ... habe ich ausgeführt, dass das wissenschaftliche Streben um den vorgeschriebenen Lehrstoff getragen werden muss einerseits von dem Verständnis und der Fürsorge des Lehrers für den ihm anvertrauten Schüler, andererseits von der Ehrfurcht und unbedingten Hochachtung des Schülers vor seinem Lehrer."

Doch die Papierkugel, die ihn mitten in der Rede trifft, zeigt, dass es ihm nicht gelungen ist, dieses Prinzip im Unterricht umzusetzen. Statt dessen geht er in die aufgestellte Falle und die Situation entgleitet ihm: Um "den Übeltäter" festzustellen, lässt er sich von allen sämtliche Hefte zeigen, opfert also die Stunde der Suche nach dem Täter.

Als dieser schließlich als Letzter vortritt, läutet es zum Stundenende und der Schüler nimmt seinem Lehrer mit einer respektlosen Handbewegung das Heft aus der Hand – ein Symbol für die gesamte Stunde. Auch die Bemühung um einen würdevollen Abgang gerät zur

Farce, da der Lehrer mit routiniertem Ton als Hausaufgabe die “Repetition des heute durchgenommenen Stoffs” aufgibt.

Eine 2. Unterrichtseinheit zeigte eine Physik-Stunde. Die TN sollten beim ersten Sehen v.a. die Unterschiede zwischen den beiden Lehrertypen herausarbeiten (s. Beobachtungsbogen 3).

Während Krey um Distanz und Strenge bemüht ist und von seinen Schülern Respekt

einfordert, ist Bömmel der joviale “Schülerfreund”, der ausdrücklich auf ritualisierte Respektsbekundung verzichtet: (zu Pfeiffer): “Ah, du brauchst nicht aufzustehen, wenn ich reinkomme, das tun sie bei mir alle nicht. Was hab‘ ich davon, wenn ihr aufsteht.” Er setzt andere Akzente: “ Ach, ist das ein Wetterchen heute, und die Sonne scheint so schön. Ich bin ja so gut gelaunt! Und da wollen wir uns auch gar nicht ärgern.” Nach diesem Motto macht er es sich am Pult gemütlich und übersieht geflissentlich alles, was die Schüler an unterrichtsfremden Aktivitäten in seiner Stunde treiben.

Dabei könnten sie bei diesem Lehrer etwas lernen. Er gibt das Lernziel bekannt: “Wo sind wir denn dran? Aha, heute haben wir die Dampfmaschine.” und zerlegt den komplizierten Lerngegenstand in einfachere Teile: “Was ist eine Dampfmaschine? Da stellen wir uns mal ganz dumm und sagen: Eine Dampfmaschine, das ist ein großer, runder, schwarzer Raum. Und der große, runde, schwarze Raum, der hat 2 Löcher. Das eine Loch, da kommt der Dampf rein, und das andere Loch, das kriegen wir später. ...” Bömmel ist auch überzeugt, dass er dadurch seinen Schülern beim Erreichen des Lernziels hilft: „Es steht alles im Buch, was ich sage, bloß nicht so schön.”

Warum also geht die Stunde daneben? Die Eintragungen im Raster des MDA zeigten sofort die Schwachstellen: Der Lehrer hat zwar ein Lernziel definiert, sich aber nicht überlegt, was die Schüler bereits über den Lerngegenstand wissen. Zur Zeit der Entstehung von Roman und Film waren Dampfmaschinen für vielfältige Zwecke im Einsatz, sicher hätte er an Vorwissen anknüpfen können. Doch hat er offenbar keinerlei Lerneraktivitäten eingeplant, sein Unterricht ist ein reiner Lehrervortrag. Was die Sozialformen betrifft, so scheint die Anordnung der Bänke Einzelarbeit im Frontalunterricht zu erzwingen; trotzdem bilden die

Schüler gleich zu Beginn der Stunde Gruppen von 3 oder 4, allerdings nicht, um sich mit Aufbau und Funktion der Dampfmaschine zu befassen. Man fragt sich auch, warum dieser Lehrer, der verbal die Dampfmaschine in elementare Formen zerlegt, nicht seine Worte durch eine Tafelzeichnung veranschaulicht. Überhaupt scheint die Tafel in seinem Unterricht nur Wanddekoration zu sein. Und warum bringt er keine Abbildungen oder Modell- Dampfmaschinen mit in die Stunde? Dann müsste er bei der Erklärung des Kolbens nicht passen: "Was ein Kolben ist, das kann man nicht explizieren, das steht im Buch." Aber er nimmt auch an dieser Stelle nicht das Buch zu Hilfe. Soviel zum Einsatz von Medien. Bleibt noch die Frage nach den Lehreraktivitäten. Bömmel hat sie offensichtlich geplant, denn indem er sich zu Beginn der Stunde am Pult niederlässt und auch die Schuhe auszieht, wird klar, dass er nicht beabsichtigt, sich von dort weg zu rühren. Er spult seinen Lehrervortrag ab, unbeeindruckt davon, dass niemand zuhört. Zum Schluss fasst er den Inhalt der Stunde zusammen und lässt erkennen, dass ihm das Schülerverhalten nicht ganz entgangen ist: "Sind noch Fragen? - Dann wisst ihr jetzt ganz genau, wie die Dampfmaschine geht. Und wer nicht, der ist es selbst schuld."

Damit glaubt er sich am Ende der Stunde und möchte nach dem Motto "Da wollen wir uns auch gar nicht ärgern" den Klassenraum verlassen. Doch natürlich bleibt auch er nicht von den Streichen der Schüler verschont. So wie Krey mit seiner zur Schau gestellten Strenge bietet Bömmel mit seiner betonten und durch nichts zu erschütternden Gemütlichkeit eine gute Angriffsfläche. Im Unterschied zu Krey kennt Bömmel verschiedene Reaktionsmuster, sein Repertoire reicht von der Drohung "Wenn ich den Saujungen krieg, der mir den Schuh weggetan hat ..." über die Bitte "Also, nun seid mal nett und gebt den Schuh raus." bis zur Verhandlung: "Ihr kriegt auch keine Strafe. - Zur Belohnung gebe ich euch auch nichts auf." Als alles nichts hilft, nimmt er seine Zeitung heraus und wartet ab.

Damit hat er den Nerv der Schüler getroffen, denn vor dem nächsten Lehrer haben sie Angst. Dr. Brett erweist sich sofort als Herr der Lage: Bei seinem Eintreten stehen alle Schüler stramm neben ihren Bänken zum Gruß, mit einem Blick erfasst Brett, der Bömmel noch nicht gesehen hat, dass etwas nicht stimmt: "Was habt ihr denn?", mit einem Satz von ihm "Was ist hier los?" sorgt er dafür, dass Bömmel seinen Schuh erhält und die Schüler ihm hineinhelfen, ebenso wie in Mantel und Hut.

Danach hält auch Brett einen Exkurs über seine Vorstellung vom Lehrer-Schüler-Verhältnis, doch im Unterschied zu Krey wagt kein Schüler, sich darüber lustig zu machen: "Sie sehen, Pfeiffer, bei mir ist das anders. Damit Sie von vornherein im Bilde sind, ich pflege meine Klasse vor die Wahl zu stellen: Krieg oder Frieden.

Die Klasse hat sich für Frieden entschlossen, sie fährt ganz gut dabei. Außerdem hätte es bei mir auch gar keinen Zweck, denn alle Dummereien, die gemacht werden können, sind mir aus meiner Jugend bekannt. Bei mir wird es nicht glücken." Pfeiffers Herausforderung "Auch nicht, wenn es vielleicht was ganz Neues ist?" nimmt er ungerührt an: "Dann bitte."

Den ersten "Machtkampf" entscheidet er klar für sich. Als Pfeiffer seinem Mitschüler Knebel bei der Hausaufgabenabfrage vorsagt, indem er ihm mit einem Spiegel die Völkerwanderung der Goten auf der Landkarte zeigt, tut Brett zunächst, als merke er nichts, gibt dann aber Knebel die Note 4. Auf dessen Protest, er habe doch alles gewusst und eine 2 verdient, meint Brett: "2 bekommt Pfeiffer. Doch nun geben Sie mir mal Ihren Spiegel. ... Das nennen Sie neu? Und was machen Sie bei Regen?"

Man darf diesem Lehrer unterstellen, dass es ihm neben der Wiederholung des Lernstoffs der Vorstunde auch um den Beweis geht, dass „Dummereien" bei ihm sinnlos sind, da er sie alle kennt, und damit auch Pfeiffer zur Wahl von "Frieden" statt "Krieg" bewegen will. Das zeigt schon die Art, wie er Knebel an die Reihe nimmt: "Brett: Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert. Nun, Knebel, erzählen Sie uns mal. Welchen Volksstamm können Sie denn am besten? - Knebel: Die ... Goten. - Brett: Sie meinen, dann brauche ich Sie nach den Goten also nicht zu fragen? Schön, dann erzählen Sie uns doch mal etwas – von den Goten."

Nachdem die TN diesen Unterrichtsauschnitt analysiert und kommentiert hatten (Beobachtungsbogen 4a), verglichen sie abschließend die 3 Lehrer und hielten fest, was sie an positiven Anregungen und Beispielen für negative Verhaltensweisen bekommen hatten (Beobachtungsbogen 4b)

Zum Schluss sollen die Lehrer noch einmal selbst zu Wort kommen. Hier der Dialog zwischen Bömmel und Dr. Brett anlässlich Kreys Beförderung zum Rektor:

B: Dem Kollegen Krey ist der Rektorposten wirklich zu gönnen. Auch wenn ich manchmal seine Lehrmethode etwas eigenartig finde.

DrB: Na, Ihre ist auch ein bisschen eigenartig.

B: Die finden sie eigenartig? Das finde ich aber eigenartig. Wollen Sie Ihrem greisen Kollegen nicht mal verraten, welche Methode nach Ihrer Ansicht die richtige ist?

DrB: Meine.

B: Aha. Wann ist denn überhaupt eine Methode richtig?

DrB: Wenn der Lehrer der Freund seiner Schüler ist ...

B: Das ist bei mir der Fall.

DrB: ... und die Schüler vor ihm Respekt haben.

B: Das ist bei mir nicht der Fall.

DrB: Na, lieber Professor, es wäre ja auch traurig, wenn eine neue Zeit nicht auch neue Methoden hätte.

B: Ja, ja, ihr Jungen, ihr wollt immer alles besser machen. Und ihr macht es auch besser, das weiß ich ganz genau. Aber ich bin für die neuen Methoden zu alt.

DrB: Sehen Sie, lieber Bömmel, ach, Verzeihung, Herr Professor ...

B: Ach, sagen Sie ruhig Bömmel, das sagen die Jungs ja auch.

DrB: ... junge Bäume, die wachsen wollen, muss man anbinden, dass sie schön gerade wachsen, nicht nach allen Seiten ausschlagen. Und genau so ist es mit den jungen Menschen: Disziplin muss das Band sein, das sie bindet, zu schönem, geradem Wachstum.

B: Brett, das mit den Bäumen, das haben Sie schön gesagt. Nur: Haben Sie keine Angst, dass Ihnen Ihre Bäume in den Himmel wachsen?

DrB: Nein, keine. Dafür sorgt schon das Leben.

B: Haben Sie das auch schon gemerkt?

## Anhang

GOETHE-INSTITUT
ATHEN

-Bildungskooperation -
Lehrerfortbildung Zypern, 30.01.-02.02.2006
Beobachtungsbögen 1 - 4 zur Fortbildung „Feuerzangenbowle“

**Beobachtungsbogen 1: Beobachtungen zur Vorgeschichte**
Sie sehen jetzt die Vorgeschichte zu der eigentlichen Handlung des Spielfilms „Die Feuerzangenbowle“. Charakterisieren Sie kurz die Herren:

a) 4 Herren

| | |
|---|---|
| Wie alt sind die Herren schätzungsweise? | |
| Wie reden sie sich an? | |
| Welche Berufe könnten sie ausüben? | |
| Wie ist ihre Stimmung? | |
| Was ist der Anlass für diese Stimmung? | |
| Worüber sprechen sie? | |
| Welche Rollenmuster gibt es in ihren Geschichten? | |

b) 5 Herren

| | |
|---|---|
| Vergleichen Sie den neu hinzugekommenen Herrn mit den anderen: Ähnlichkeiten, Unterschiede | Ähnlichkeiten:<br>Unterschiede: |
| Warum, glauben Sie, ist er mit den anderen befreundet? | |
| Welchen Plan entwickeln die fünf und warum? | |

Sie sehen die Szene jetzt noch einmal. Lesen Sie dabei auch den Dialog und ergänzen Sie die Tabelle.

**Beobachtungsbogen 2: Beobachtungen zur Unterrichtssequenz 1**
Sie sehen jetzt eine Unterrichtsstunde mit Professor Krey, genannt „Schnauz“. Woran erkennt man, dass dieser Film in einer früheren Zeit spielt? Notieren Sie bitte und überlegen Sie, wie diese Merkmale heute aussehen.

| früher | | | heute |
|---|---|---|---|
| a) | Kleidung der Schüler: Anzüge und Lederschuhe | a) | Freizeitkleidung und Sportschuhe |
| b) | Kleidung des Lehrers: | b) | |
| c) | Einrichtung der Klasse: | c) | |
| d) | | d) | |
| e) | | e) | |
| ... | | ... | |

Sie sehen jetzt die Sequenz noch einmal. Lesen Sie dabei das Klassengespräch mit. Füllen Sie beim und nach dem Sehen die Tabelle zur didaktischen Analyse und zu den Lernphasen aus.

| Lernphasen:<br><br>Modell DA: | Einführung in das Thema der Unterrichts-einheit | Präsentation des Lernstoffs | Klärung von Fragen | Aufgaben im Zusammenhang mit dem Lernstoff |
|---|---|---|---|---|
| Lernziel | | | | |
| Lernaktivitäten | | | | |
| Sozialform | | | | |
| Material | | | | |
| Medien / Hilfsmittel | | | | |
| Lehreraktivitäten | | | | |

**Beobachtungsbogen 3: Beobachtungen zur Unterrichtssequenz 2**
Sie sehen jetzt eine Unterrichtsstunde mit einem Lehrer, den alle „Bömmel“ nennen und dessen richtigen Namen kaum jemand kennt. Vergleichen Sie diesen Lehrer mit dem vorigen in Bezug auf Aussehen, Verhältnis zu den Schülern, Reaktion auf den Schülerstreich.

| Bömmel | Krey |
|---|---|
| | |

Sie sehen jetzt die Sequenz noch einmal. Lesen Sie dabei das Klassengespräch mit. Füllen Sie beim und nach dem Sehen die Tabelle zur didaktischen Analyse und zu den Lernphasen aus.

| Lernphasen: / Modell DA: | Einführung in das Thema der Unterrichts-einheit | Präsentation des Lernstoffs | Klärung von Fragen | Aufgaben im Zusammenhang mit dem Lernstoff |
|---|---|---|---|---|
| Lernziel | | | | |
| Lernaktivitäten | | | | |
| Sozialform | | | | |
| Material | | | | |
| Medien / Hilfsmittel | | | | |
| Lehreraktivitäten | | | | |

**Beobachtungsbogen 4a: Beobachtungen zur Unterrichtssequenz 3**
Sie sehen jetzt den Anfang einer Unterrichtsstunde mit Herrn Dr. Brett. Was ist charakteristisch für diesen Lehrer und sein Verhältnis zu den Schülern?

| |
|---|
| Der Lehrer |
| Sein Verhältnis zu den Schülern |
| Das Verhalten der Schüer gegenüber dem Lehrer |
| Das Verhalten der Schüler untereinander |
| Die Reaktion des Lehrers auf den Schülerstreich |

Sie sehen jetzt die Sequenz noch einmal. Lesen Sie dabei das Klassengespräch mit. Notieren Sie beim und nach dem Sehen:

| |
|---|
| Welches Fach unterrichtet Dr. Brett? |
| Was ist das Thema der Stunde? |
| Welchen Zweck verfolgt Dr. Brett mit seinen einleitenden Worten? |
| Welche Ziele verfolgt der Lehrer, als er den Schüler Knebel bittet, wichtige Aspekte des Lernstoffs der letzten Stunde zu wiederholen? |

**Beobachtungsbogen 4b:**
Vergleichen Sie die 3 Lehrer. Nach welchen Prinzipien unterrichten sie? Was ist ihnen wichtig im Unterricht?

| Krey | Bömmel | Dr. Brett |
|---|---|---|

Betrachten Sie auch die Schüler: Was glauben Sie: Bei welchem Lehrer haben die die Schüler am liebsten Unterricht? Bei welchem lernen sie am meisten? Wie verstehen die Schüler ihre Rolle im Unterricht?

| Die Schüler ... | bei Professor Krey | bei Bömmel | bei Dr. Brett |
|---|---|---|---|
| ... lernen am liebsten | | | |
| ... lernen am meisten | | | |
| ... sehen ihre eigene Rolle im Unterricht: | | | |
| Begründung: | | | |

Und Sie persönlich: Erhielten Sie Anregungen positiver („Das könnte ich auch mal ausprobieren.“) oder negativer Art („Das passiert mir auch manchmal, das muss ich zu vermeiden suchen.“) für Ihren Unterricht?

| positiv | negativ |
|---|---|
| | |

# WebQuests und Weblog im DaF-Unterricht im Rahmen des eTwinning Programms an einer griechischen öffentlichen Schule

*Johanna Chardaloupa*
*Deutschlehrerin, Panhellenischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland*

**Abstract**

It is introduced a project („A virtual trip to Berlin during the soccer World Cup 2006") which was organised in the frame of the eTwinning program of the European Union from January to May/June 2006 between two classes, one of the school Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron in Patras/Greece and the other of the ISS "Giovanni Falcone" school in Loano/Italy.
The participants should plan a virtual trip to Berlin. A scenario would help them to complete their work. The entire planning took place in the WWW. The project was based on the Webquests-Theory (http://webquest.sdsu.edu/ - http://www.webquests.de).
A Weblog was created to make the communication and the exchange between the students easier (http://virtualetwinning.blogspot.com). The entire project is documented there and you can find also the final products.

## Einleitung

Ich möchte Ihnen ein Internetprojekt („Virtuelle Reise nach Berlin während der Fußball-WM") präsentieren, dass zwischen Januar – Mai 2006 durchgeführt wurde. SchuelerInnen vom Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron / Patra – GR und ISS „Gionanni Falcone" / Loano – IT nahmen an diesem Projekt teil. Das Projekt vollzog sich im Rahmen des eTwinning Programms.

## eTwinning

eTwinning ist eine Aktion, die von 2004-2007 im Rahmen des eLearning-Programms (http://www.elearningeuropa.info/) von der Europäischen Kommission gefördert wird. Es bietet Schulen die Möglichkeit, gemeinsam mit Partnerschulen in anderen europäischen Ländern mit Hilfe des Internets zusammenzuarbeiten[1].
eTwinning fördert:

- den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) an Europas Schulen,
- die Zusammenarbeit und Vernetzung von Schulen in Europa,
- die kompetente Nutzung neuer Medien,
- den interkulturellen Dialog,
- den Fremdsprachenerwerb und die Mehrsprachigkeit,
- den fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Der fachliche Austausch in diesem Projekt fokussiert sich in **WebQuests.**

## WebQuests

Nach Bernie Dodge und Tom March – die Erfinder dieses didaktischen Modells – "a WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing." (http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)

Laut Heinz Moser (2000: 25f), Schweizer Pädagoge, der die WebQuests-Methode im deutschsprachigen Raum brachte, „ein WebQuest ist eine entdeckungsorientierte Aktivität, bei welcher die meisten oder alle Informationen, die von den Lernenden benützt werden, aus dem Web stammen, WebQuests werden geplant, um die Zeit der Lernenden gut zu nutzen, den Akzent auf die Nutzung der Informationen und nicht auf die Suche nach ihnen zu legen, und um das Denken der Lernenden auf der Ebene der Analyse, der Synthese und der Evaluation zu unterstützen"[2]

---

*1 In http://www.etwinning.net, http://www.etwinning.de, http://www.etwinning.at, http://etwinning.sch.gr sind ausführliche Informationen über eTwinning vorhanden.*

*2 Dies ist eigentlich nur die Übersetzung der WebQuest-Definition, die bis Mitte 2002 im WebQuests-Portal (http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) zu lesen war.*

## Ablauf eines WebQuests

**Thema (Scenario):** Üblicherweise beginnt ein WebQuest mit einer anschaulichen Einführung ins Thema, die motivieren und zum Weiterfragen anregen soll. (Geschichte, Rätsel, Augenzeugenbericht, etc.)
**Aufgabenstellung:** Daran schließt eine lösbare Aufgabenstellung an, deren Komplexität vom Thema und von der Zielgruppe abhängt. Nach Möglichkeit sollen die SchülerInnen in die endgültige Festlegung der Arbeitsaufgaben einbezogen werden.
**Ressourcen:** Für die Bearbeitung der Aufgabenstellung sind Quellen anzugeben, diese sind Hinweise auf Web-Seiten, aber auch weitere Materialien (lokal vorhandene Bücher, Lexika, Zeitschriften, CD-Roms, etc.).
Vorteile der nicht pädagogisch gefilterten Quellen aus dem Web sind sicherlich deren Aktualität, Authentizität und Interaktivität.
**Prozess:** Im Arbeitsprozess übernimmt der Lehrer / die Lehrerin die Funktion eines Beraters oder Coaches, der die Gruppen bei der Arbeitsorganisation unterstützt, Fragestellungen konkretisiert oder hilft, den „roten Faden“ nicht zu verlieren.
**Evaluation:** Am Ende des WebQuests können die SchülerInnen unter Einbeziehung der Arbeitserfahrungen den Lernprozess kritisch reflektieren (Zusammenarbeit, etc.). Die LehrerInnen sollen ein differenziertes Feedback zur Qualität des WebQuests abgeben. [Unser Projekt wurde am Ende durch ein gemeinsames Evaluationsblatt – 9 Fragen – von den beteiligten SchülerInnen beider Schulen evaluiert]
**Präsentation:** Die Resultate der Arbeit am WebQuest werden präsentiert (PowerPoint-Präsentation, Word-Dokument) oder idealerweise im Netz veröffentlicht, um als Ressource für neue SchülerInnenaktivitäten zur Verfügung zu stehen.
Unser Projekt wurde in einem Weblog (http://virtualetwinning.blogspot.com) dokumentiert und dessen Ergebnisse auch dort präsentiert / festgehalten.

## Weblog

Laut einer „wissenschaftlichen“ Definition ist Weblog „(...) ein Content-Management-Systeme (CMS) in Form eines web-basierten Personal Publishing-Systems, welches es vereinfacht, eine eigene Webseite mit Inhalten zu füllen. Der Begriff Weblog setzt sich zusammen aus „Web“ und „Log“(buch), und betont somit die Tatsache, dass Weblogs sich nicht nur im Web befinden, sondern sich darüber hinaus oft auf dieses beziehen, sowie ihren chronologischen, Logbuch-artigen Aufbau. (...) Ein Weblog enthält Beiträge eines oder mehrerer Autoren, meist in Form von Artikeln, die auf einer Webseite in chronologisch umgekehrter Reihenfolge – also der neueste Beitrag zuerst – untereinander dargestellt werden. „ (Mosel 2005: Online)

Bei der Durchführung des Projektes sah ich, dass die Definition von Wijnia unserer

„Wirklichkeit“ näher lag: “The weblog, or blog, is a webpage on which the author publishes pieces with the intension to start conversation” (Wijnia 2004: Online; 2005: Online). Eine „interkulturelle Welle“ kam auf alle im Projekt Beteiligten zu, als deutschsprachige Grundschulkinder in unserem Weblog Kommentare schrieben. Sowohl die griechischen als auch die italienischen SchülerInnen wollten auf die spontanen, „erfrischenden“ Kommentare reagieren und schrieben eine Antwort. Sie fühlten sich „geehrt“, aber auch gezwungen zu antworten. So entstand „Kommunikation“!

## Ablauf des Internetprojektes “Virtuelle Reise nach Berlin während der Fußball WM”

- Einstieg: Ein gemeinsames Arbeitsblatt war der Anhaltspunkt und die gemeinsame Problem- bzw. Aufgabenstellung für die beiden im Projekt beteiligten Schulklassen
- Ablauf: Verteilung der SchülerInnen in vier Gruppen: a) Flugticket-Gruppe b) Unterkunfts-Gruppe c) WM-Tickets-Gruppe und d) Sehenswürdigkeiten-Gruppe
- Recherche: Jede Arbeitsgruppe (z.B. die „Sehenswürdigkeiten“-Gruppe Italiens und Griechenland) arbeitet getrennt von einander, aber auf derselben Informationsbasis, das gemeinsame Arbeitsblatt und derselben didaktischen Methode, WebQuests. Durch ihre Recherche kommt jede Gruppe zu einem Ergebnis. Dies kann natürlich unterschiedlich ausfallen.
- Ergebnisse der Gruppen: Von Anfang an wurde von den Schülern ein Text verlangt, also etwas schriftliches. Die griechische WM-Tickets-Gruppe hat anstatt eines schriftlichen Textes, eine Powerpoint Präsentation vorbereitet. Das Ergebnis der griechischen „Sehenswürdigkeiten – Gruppe[3]“ befinden sich auf der Homepage der griechischen Schule (http://gym-aei-patras.ach.sch.gr/).
- Bewertung: Ein gemeinsames Evaluationsblatt wurde verfasst. Der Fragebogen bestand aus 9 Fragen. Der Fragebogen wurde auf Griechisch bzw. Italienisch verfasst und die Schüler sollten es auch in ihrer Muttersprache beantworten. Es wurde die Muttersprache verwendet, damit sowohl Verständnis als auch Beantwortung des Fragebogens problemlos ablaufen.
- Präsentation: Im Weblog (http://virtualetwinning.blogspot.com) und am Ende des Schuljahres.

---

*3 Mit der Hilfe von Frau Dora Noussia, Herrn Niko Alexaki und Frau Litsa Sotiropoulou (alle an der Abteilung eLearning/EA ITY tätig) konnte eine virtuelle Landkarte Berlins – Idee der Schüler – erstellt werden. (http://gym-aei-patras.ach.sch.gr - linke Spalte <Χάρτης του Βερολίνου>; man kann es auch auf dem Weblog (http://virtualetwinning.blogspot.com) finden.). Ohne deren Hilfe wäre es nicht möglich gewesen, diese Landkarte anzufertigen.*

## Schlussbemerkungen

Seit September 2004 ist eine neue Studie („Study on Innovative Learning Environments in School Education“: (www.elearningeuropa.info/extras/new_learning_env.pdf) vorhanden, die im Rahmen der eLearning-Initiative und des eLearning-Aktionsplans über Neue Lernumgebungen[4] in der Schulbildung durchgeführt wurde.
Die Ergebnisse der Studie deuten auf eine klare Bewegung in Richtung eines neuen Lernparadigmas hin. Dieses neue Lernparadigma stellt sich als eine Verlagerung vom Instruktionismus zum Konstruktivismus dar. Das bedeutet, dass die konstruktivistischen Visionen für das zukünftige Bildungssystem anscheinend allgemein geteilt werden.
Dies bedeutet wiederum, dass WebQuests voll im Mittelpunkt der Zeitentwicklung stehen und als innovative Methode demnächst – eventuell – sehr populär werden kann.
Die Behauptung von Dodge, dass “(...), teaching with WebQuests today is good preparation for being a great teacher in 2010!” (Starr 2005: Online), wird somit unterstützt.

## Gedanken zum Schluss....

„Heute besteht die Herausforderung für die Bildung darin, Bürger vorzubereiten, die nicht nur lesen können, die nicht nur im Besitz konkreten Wissens und konkreter Fähigkeiten sind (die nicht mehr für das ganze Leben ausreichend sein können), sondern die auch fähig sind zu lernen, indem die auswählen, was sie lernen und was sie lesen müssen, um es zu lernen.

Denn das einzige, was wir über die Gesellschaft, in der diejenigen, die wir heute ausbilden, leben werden, wissen, ist, dass sie anders als die heutige sein wird.“
Zitat von Herrn Thanasis Hadzilacos, Leiter der Aktion ODYSSEIA, CTI (2001)

## Literaturverzeichnis

Moser, Heinz (2000): Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests. Zürich: Auer.

Starr, Linda (2005): Meet Bernie Dodge -- the Frank Lloyd Wright of Learning

---

*4 Lernumgebung ist ein Ort oder eine Gemeinschaft, wo eine Reihe von Aktivitäten mit dem Zweck der Unterstützung des Lernens stattfinden, und dass die Beteiligten dabei auf eine Reihe von Ressourcen durchgreifen können. (www.elearningeuropa.info/extras/new_learning_env.pdf)*

Environments! Online http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml

Wijnia, Elmine (2004): Understanding weblogs: a communicative perspective. In: Burg, T (Ed.): Blog Taks 2.0" The European Conference on Weblogs (S. 38-82). Online http://elmine.wijnia.com/weblog/archives/wijnia_understandingweblogs.pdf

Wijnia, Elmine (2005): The Educational Potential of Weblogs. Online http://elearningeuropa.info/index.php?page=doc_print&doc_id=6145&doclng=5

Chardaloupa, Johanna (2006): Zur Förderung der schriftlichen Kompetenz durch Webquests im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bestandaufnahme und Erarbeitung von Vorschlägen zum netzgestützten projektorientierten Lernen an griechischen öffentlichen Schulen. Diplomarbeit. Patras: EAP.

## Anhang 1

**VIRTUELLE REISE NACH BERLIN WÄHREND DER FUSSBALL-WM**

**Einleitung**

Es ist unglaublich! Eure Schulklasse hat den Wettbewerb gewonnen! Ja, eine Woche freier Aufenthalt in Berlin während der Fußball-Weltmeisterschaften. Das ist der erste Preis! Ihr müsst nur alleine (gemeinsam ☺ mit eurer Klassenlehrerin) euren Berlin-Aufenthalt planen/vorbereiten! Der Schulleiter braucht den Plan bis Ende nächster Woche, sonst wird er selbst etwas vorschlagen. Das darf auf keinen Fall passieren! Ihr plant eine Besprechung nach dem Schulunterricht. Und da kommt die schlechte Nachricht: Eure Klassenlehrerin hatte einen Unfall und muss wegen ihres gebrochenen Beines 10 Tage lang im Bett liegen bleiben!!!!!

Das bedeutet.... euer Schulleiter wird jetzt für euch die Reise nach Berlin planen müssen :-( !
Euer Klassensprechen schlägt vor, selbst aktiv zu werden! Das klingt gut, aber ihr müsst alle zusammen arbeiten, um es zu schaffen! Ihr teilt euch in 4 Gruppen und bereitet euch auf die Arbeit vor! Ihr könnt auch die Klassenlehrerin zu Hause besuchen und ihren Vorschlag anhören. Aber zuerst macht

ihr den ersten Schritt!

**Aufgaben**

a) Flugtickets: Die erste Gruppe kümmert sich für die Auffindung eines günstigen Fluges nach Berlin.

b) Unterbringung: Die zweite Gruppe sucht nach Hotel/Jugendherberge/ Pension. Es muss nur zentral liegen und gute Bus-/Bahn-Verbindung haben.

c) WM-Tickets: Die dritte Gruppe macht sich Gedanken über die Spiele, die man während dieses Berlinaufenthaltes unbedingt ansehen sollte. Natürlich sollten auch Tickets vorhanden sein!

d) Sehenswürdigkeiten Berlins: Ein großes Muss sind natürlich die Museen, Schlösser usw., die sich in Berlin und Umgebung befinden. Es ist doch unvorstellbar in Berlin zu sein und sie nicht mal von außen gesehen zu haben oder sie zu besichtigen. Diese Gruppe bereitet eine Liste mit Sehenswürdigkeiten vor und die ganze Gruppe zusammen entscheidet sich nachher, was sie sich ansehen möchten!

**Linkssammlung**

Generell Infos über Deutschland: - http://www.tourinaut.com/index_infos.php?content=tourinaut_continents_europa_countries&country_infos=173&country=

a)

http://www.ktel.org

http://www.berlin-tourist-information.de/

http://www.im-netz-buchen.de/indexflug.html

b)

http://www.berlin-tourist-information.de/fifawm2006/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=17&Itemid=30&lang=de

http://www.berlin-tourist-information.de/

http://www.berlin.de/tourismus/index.html

c)
http://www.berlin.de/fifawm2006/karten/index.php
http://www.olympiastadion-berlin.de/
http://www.olympiastadion-berlin.de/index.php?id=60
http://fifaworldcup.yahoo.com/06/de/d/v/berlin.html

d)
http://www.berlin-tourist-information.de/fifawm2006/index.php
http://www.berlin-tourist-information.de/
http://www.berlin.de/rubrik/hauptstadt/index.html
http://www.deutschland-tourismus.de/top_reiseziele/content_tlstadt-id1045.html
http://www.smb.spk-berlin.de/
http://www.magic-cities.de/pages/berlin.html

## Anhang 2

**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ "Virtuelle Reise nach Berlin"**

1) Τι σου άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια της εργασίας;
2) Τι δεν σου άρεσε;
3) Πώς σου φάνηκε η εμπειρία να είσαι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας εργασίας;
4) Τι εξελίχτηκε, κατά τη γνώμη σου, καλύτερα/χειρότερα στη δική σου ομάδα από τις άλλες;
5) Υπήρχε συγκεκριμένος καταμερισμός εργασίας μέσα στην ομάδα σου ή άλλαζε αυτός συνέχεια;
6) Ποια ήταν η δική σου συμβολή μέσα στην ομάδα σου;
7) Πώς σε βοήθησαν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά σου στο να είσαι «χρήσιμος» στην ομάδα σου;
8) Ένοιωσες να ωφελήθηκες από την συμμετοχή σου σ' αυτήν την εργασία; Πώς;
9) Θα επιθυμούσες να συμμετάσχεις πάλι σε μια παρόμοιας δομής εργασία (σχηματισμός ομάδων – ανάθεση εργασιών μέσα στην ομάδα – έρευνα – καταγραφή αποτελεσμάτων – παρουσίαση αποτελεσμάτων); Γιατί;

**Evaluationsblatt des Projektes "Virtuelle Reise nach Berlin"**

1) Was hat dir am meisten beim Ablauf des Projektes gefallen?
2) Was hat dir nicht gefallen?
3) Wie fandest du es Mitglied einer Gruppe zu sein?

4) Was hat sich besser/schlechter deiner Meinung nach in deiner Gruppe entwickelt?
5) Gab es eine bestimmte Arbeitsverteilung in der Gruppe oder änderte sie sich ständig?
6) Welcher war dein Beitrag in der Gruppe?
7) Halfen dir deine Fähigkeiten und Interessen, um „nützlich“ für die Gruppe zu sein?
8) Hattest du das Gefühl, von deiner Teilnahme an diesem Projekt profitiert zu haben? Wie?
9) Würdest du auch in der Zukunft in so einem Projekt (Gruppenbildung –Arbeitsverteilung in der Gruppe – Recherche – Dokumentation der Ergebnisse – Präsentation der Ergebnisse) teilnehmen? Warum?

# Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht

*Alekos Goulas*
*Griechischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland*

**Abstract**

Songs most of the times deal with topics, that are up-to-date in the German speaking countries, therefore they are suitable for the introduction of the german culture (as well in terms of everyday culture). Songs can be used particularly for exercising and testing of listening and reading comprehension, for writing and speaking expression.

## Am Beispiel von Herbert Grönemeyers Lied „Alkohol"

Jede Deutschlehrerin und jeder Deutschlehrer weiß, dass eine bloße Arbeit mit kurstragenden Lehrwerken mit der Zeit für die Studenten – natürlich auch für den Unterrichtenden – langweilig wird. Durch den Einbezug verschiedenster authentischer Materialien versuchen wir deshalb, den Unterricht für unsere Studenten so interessant und spannend wie möglich zu gestalten.

Mit Liedern, Bildern und Karrikaturen gelingt es, sowohl den Unterricht abwechslungsreich durchzuführen, als auch die Arbeit mit den verwendeten Lehrwerken zu vertiefen und zu ergänzen. Auf diese Weise können sogar Studenten, die schwer zu motivieren sind, zur Mitarbeit gewonnen werden, weil die zusätzlich eingesetzten Textsorten ihren Bedürfnissen entgegenkommen und ihr Interesse ansprechen.

Lieder eignen sich ganz besonders gut zur Übung und Überprüfung von Hörverstehen, Lesefertigkeit (indem die Texte gelesen werden), Sprechfertigkeit (indem der Text als Sprechanlass dient) und zur kreativen Textproduktion )indem

die Texte als Impulse für Schreibanlässe herangezogen werden). Wir gehen davon aus, dass die Arbeit mit Liedern im DaF-Unterricht aber nie eine bloße fremdsprachendidaktische Zielssetzung verfolgen sollte, sondern unbedingt dazu beitragen muss, die Studenten für die deutsche Sprache zu begeistern. Lieder sollten das bleiben, was sie sind: etwas, das man gerne hört, und nie etwas, was man hören muss.

## Ein Beispiel für den Unterrichtsablauf

Im folgenden beziehe ich mich auf Herbert Grönemeyers Lied „Alkohol".

## Advance organizer:

Den Studenten wird zu Beginn der Unterrichtseinheit erklärt, dass sie ein Lied hören werden. Um den Liedtext vorzuentlasten, werden dazu fünf Schlüsselwörter an die Tafel (oder auf eine Overheadfolie) geschrieben:

- „Alkohol"
- „Sanitäter"
- „Fallschirm"
- „Rettungsboot"
- „Drahtseil"

Die Wörter werden kurz besprochen. Danach werden die Studenten in Kleingruppen (3 oder 4 Studenten) eingeteilt. Sie sollen den Inhalt des Liedes „vorhersagen", d.h. es sollen Hypothesen über einen möglichen Liedinhalt formuliert werden. Im Anschluß daran, werden diese Inhaltshypothesen kurz im Plenum erläutert.

## Hörphase:

Das Lied wird vorgespielt. Die Studenten machen sich Notizen zum Inhalt (verschiedene Mitschreibtechniken können geübt werden!). Um die Aufgabe zu erleichtern, kann das Lied mehrmals vorgespielt werden.

## Übungsphase:

Die Studenten vergleichen ihre Hypothesen mit dem Liedinhalt. Dazu bekommen sie eine Kopie des Textes.

### Arbeitsauftrag:

„Welche Liedinhalte stimmen mit eurer Hypothese überein?“

### Transferphase:

Diskussion zum Thema „Alkohol“ (Pro und Contra). Die eine Hälfte der Klass sammelt Argumente, die für Alkohol, die andere solche, die dagegen sprechen. Ziel dieser Übung ist es, zu einem bestimmten vorgegebenen Thema in einer festgelegten Rolle Stellung zu beziehen.

### Herbert Grönemeyer: „Alkohol“

Wir haben wieder die Nacht zum Tag gemacht.
Ich nehm’ mein Frühstück abends um acht.
Gedanken fließen zäh wie Kaugummi.
Mein Kopf ist schwer wie Blei, mir zittern die Knie.

Gelallte Schwüre in rotblauem Licht.
Vierzigprozentiges Gleichgewicht.
Graue Zellen in welcher Explosion.
Sonnenaufgangs- und untergangsvision.

Was ist los, was ist passiert?
Ich hab’ bloß meine Nerven massiert.

Alkohol
Ist dein Sanitäter in der Not.
Alkohol
Ist dein Fallschirm und dein Rettungsboot.
Alkohol
Ist das Drahtseil, auf dem du stehst.
Alkohol, Alkohol.

Die Nobelscene träumt von Kokain.
Und auf dem Schulklo riechts nach Gras.
Der Apotheker nimmt Valium und Spees.
Und wenn es dunkel wird, greifen sie zum Glas.

Was ist los, was ist passiert?
Ich hab’ bloß meine Nerven massiert.

Alkohol
Ist dein Sanitäter in der Not.
Alkohol
Ist dein Fallschirm und dein Rettungsboot.
Alkohol
Ist das Drahtseil, auf dem du stehst.
Alkohol
Ist das Schiff, mit dem du untergehst.
Alkohol
Ist dein Sanitäter in der Not.
Alkohol
Ist dein Fallschirm und dein Rettungsboot.
Alkohol
Ist das Dressing für den Kopfsalat.
Alkohol, Alkohol.

## Varianten:

Die Studenten hören das Lied und versuchen, die Stimmung, die ausgedrückt wird, in Worte zu fassen oder in Form einer Zeichnung zu Papier zu bringen. Ziel dieser Übung ist nicht ein genaues Erschließen des Textes, sondern ein freies Assoziieren. Das Lied erhält die Funktion eines Impulses.

Diskussionen dazu, wie es sich mit dem Alkoholkonsum in Griechenland verhält, Vergleiche zwischen Deutschland und Griechenland usw. sind anschließend natürlich sehr gut möglich.

**Wortschatzübung: Könnt ihr zehn Wörter aus dem Lied „Alkohol“ finden? Lest die Buchstaben von links nach rechts, von rechts nach links, von oben nach unten und diagonal!**

# Methodisch-didaktische Prinzipien des neuen Lehrwerks Deutsch ein Hit!1

*Daniela Stai, Chariklia Kapoti, Panajota Spyropoulou*
*Elllinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

**Abstract**

The objective of the new course book for pupils of the First Grade in Greek Secondary Schools "Deutsch ein Hit! 1" is to systematically support pupils in learning the German language and learning WITH the German language.
Internal differentiation, Contrastivity, Interdisciplinary Learning and Self-evaluation are only a few of the pedagogical approaches underlying the concept of the teaching and learning material.
In the paper we will present the theoretical and methodological principles of the book, and in the accompanying workshops, ways of practical implementation in the everyday classroom will be developed through group work.

Grundprinzipien bei der Verfassung des Lehrwerks „Deutsch- ein Hit!" – festgelegt durch den Rahmenlehrplan für Fremdsprachen sowie den Lehrplan für Deutsch an griechischen Gymnasien - waren die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz, der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität.

Dabei sollte im Vordergrund stehen, dass der Lerner Freude daran hat, die deutsche Sprache und mit der deutschen Sprache zu lernen.

So ist ein sehr wesentliches Element des Lehrwerks das Szenario, das die Lernenden in die alltägliche Lebenswelt der Familie Alexiou versetzt, eine Lebenswelt, die sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede aufweist und die

Anlass bietet für multikulturelle Diskussion in der Klasse, wo über Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutscher und griechischer Freizeitaktivitäten diskutiert werden kann und das Interesse der Lernenden am Alltagsleben Jugendlicher in anderen Ländern geweckt wird.

So begleitet uns die Familie Alexiou durch das gesamte Lehrwerk. Herr Alexiou ist ein in Berlin lebender Grieche, der als Ingenieur bei BMW arbeitet und mit einer Österreicherin verheiratet ist. Sie haben zwei Kinder, Andreas, 14 Jahre alt und Maria-Christine, 15. Die Verwandtschaft ist in drei Länder zerstreut. In Österreich leben die Eltern von Frau Alexiou, in Griechenland auf der Insel Paros die Eltern von Herrn Alexiou und in Athen seine Schwester Elena, eine Ärztin. Der Bruder von Frau Alexiou, Hubert, ist Informatiker und lebt in der Schweiz. Er hat drei Kinder, Zwillinge und das Baby Willi.

Alle Aktivitäten, zu denen die Lernenden aufgefordert werden, sind unmittelbar mit dem Szenario verknüpft und lassen sie auf diese Weise virtuell am Handlungsgeschehen teilnehmen. Dadurch wird für die Lernenden deutlich, warum es sinnvoll ist, bestimmte sprachliche Phänomene zu lernen, denn nur so erwerben sie Handlungsmöglichkeiten im fremdsprachlichen Umfeld. Indem Informationen aus vorangegangenen Lektionen herangezogen werden müssen, wird dem Lerner bewusst, warum es Sinn macht, einmal Gelerntes oder Erfahrenes zu behalten, denn es bleibt aktuell und wird immer wieder gefordert, so lange er mit dem Buch lernt.

Durch die fortlaufende Geschichte des Szenarios lernen die Lernenden die Hauptcharaktere immer besser kennen. Sie erfahren, womit sie sich beschäftigen, was sie mögen, was sie gerne machen etc. Die Möglichkeit der Identifikation ist damit geschaffen.

Am besten geeignet dazu schien uns eine Person, die in einer dem Lernenden ähnlichen Situation ist, d.h. die keine oder nur wenige deutsche Sprachkenntnisse besitzt. So wurde Carmen geboren, eine spanische Austauschschülerin, die eine Zeit lang bei Familie Alexiou lebt. Mit ihr hatte Maria-Christine bisher nur E-Mail Kontakt. Nun, und zwar gleich im ersten Kapitel, kommt Carmen nach Berlin. Sie lernt noch nicht lange Deutsch, versteht nicht alles, fragt nach, macht Fehler. Carmen zeigt damit indirekt dem Lernenden, dass er durch die sprachlichen Phänomene, die er lernen soll, sprachliche Handlungsfähigkeit erwirbt.

Dadurch, dass in „Deutsch-ein Hit!“ auch andere Nationalitäten vorkommen, wie Carmen oder der türkische Freund Ali, wird das Lehrwerk der mehrsprachigen und multikulturellen Situation an griechischen Schulen gerecht und fördert so die Integration von Kindern anderer Muttersprachen in den Klassenverband.

Kommen wir nun zu den einzelnen Bausteinen, die dem Lehrwerk zugrunde liegen.
Selbstverständlich werden die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gefördert. Dies wird auch dem Lernenden bewusst durch die verschiedenen Maussymbole,

die die jeweilige Fertigkeit anzeigen:
das Hörverstehen
das Leseverstehen
den mündlichen Ausdruck
den schriftlichen Ausdruck

Bezüglich des Wortschatzes ist dieser in drei Kategorien unterteilt:

- den aktiven, der am Ende jeder Lektion im KB[1] zusammengefasst auftaucht
- den passiven, erkennbar am Schrägdruck in den Wortschatz-Listen im AB[2] am Ende jeder Lektion und
- den fakultativen, der vom Lernenden nach Belieben eingesetzt werden kann.

Was die Grammatik betrifft, so steht immer im Vordergrund, dass die gelernten Phänomene unmittelbar einsetzbar sind, so dass der Lernende kommunikativ werden kann. Aus diesem Grund wurde die bisher übliche Grammatikprogression nicht immer streng befolgt, wenn das Szenario es erforderte. Beispielsweise werden die weil-Sätze schon recht früh eingesetzt, damit der Lernende Entscheidungen begründen kann, etwa wenn es darum geht, das passende Geschenk für Carmen, die wieder in ihre Heimat zurückkehrt, auszusuchen.

Der Inhalt eines Fremdsprachenlehrwerks darf sich aber nicht in eben genannten Bereichen erschöpfen. Er muss auch dafür sorgen, dem Lernenden Autonomie zu verleihen. Dies wird erreicht durch die Sprachmittlung. Der Schüler erfährt, dass er durch seine Sprachkenntnisse zum Mittler werden kann, d.h. in diesem Fall, dass er Menschen, die keinen Zugang entweder zu deutschsprachigen oder griechischsprachigen Informationen haben, diese übermitteln kann, und zwar nicht, indem er Wort für Wort übersetzt, sondern die wichtigsten Informationen wiedergibt.

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erwirbt der Lernende ebenfalls durch Bewusstmachung des eigenen Lernverhaltens und des Lernfortschritts. Dazu dienen speziell konzipierte Übungen und die Selbstevaluationstests am Ende jeder Lektion im AB.

Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten bei diversen Aufgaben im AB fördern die Eigenständigkeit des Lernenden ebenso wie das entdeckende Lernen, wenn es sich um neue grammatikalische oder syntaktische Phänomene handelt.

Strategien geben dem Lernenden ein wichtiges Werkzeug in die Hand, mit dem er Neues für sich erobern kann.

---

*1 KB = Kursbuch*

*2 AB = Arbeitsbuch*

Die Autonomie eines Lerners im frühen Stadium des Fremdsprachenerwerbs zu fördern schien uns nur möglich durch Verwendung der griechischen Sprache in Übungsanweisungen, die allmählich abnimmt, indem der Lernende nach und nach das nötige Vokabular erlernt.

Abschließend möchte ich noch auf die Plateaulektionen eingehen. Diese sind so konzipiert, dass der Lernende seine in den vorangegangenen Lektionen erworbenen Kenntnisse einsetzen kann. Sie dienen also einerseits der Wiederholung, andererseits ermöglichen sie die freie Verwendung des Gelernten in Kontexten, die unmittelbar im Zusammenhang stehen mit der realen Lebenswelt der Lernenden.

Der Tatsache, dass eine Gruppe von Lernenden nicht immer eine homogene ist, wird Rechnung getragen durch die Anhänge im KB und AB. Diese stellen zusätzliches fakultativ einsetzbares Material von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zur Verfügung, so dass der Lehrende seinen Unterricht auf die speziellen Bedürfnisse seiner Lernergruppe abstimmen kann.

# Multiculti im Fremdsprachenunterricht

*Dr. Evangelia Papadimitriou*
*Deutschlehrerin, Vorsitzende des Griechischen Deutschlehrerverbands, Ioannina, Griechenland*

**Abstract**

Multilingualism and multiculturalism are nowadays not only a reality but a necessity too. Language is a way to come into a new world, a tool to use so as to grow familiar with different cultures. Therefore, we should refocus on our language teaching approach. How we, as teachers, can point out intercultural and multicultural communication. Teaching a foreign language means to learn how to live with each other, to understand the concept of the other, to prepare our children for their multicultural future. Furthermore, we should probably readdress from the outset, the issue language functions in order to succeed in opening windows to the bright light of other cultures, where different mental and social realities meet.

Der Erwerb mehrerer Fremdsprachen in unterschiedlichem Alter und unter verschiedenen Lernbedingungen wird in unseren europäischen Gesellschaften mehr und mehr zum Normalfall (individuelle Mehrsprachigkeit ist in der Europäischen Union gewollt und wird gefördert)[1]. In unserer globalisierten Welt sollen wir uns von den traditionellen didaktischen Mythen trennen. Natürlich fördert ein Fremdsprachenunterricht, der konsequent das Ziel der Mehrsprachigkeit[2]

---

1 *Viele Tagungen und Konferenzen in den letzten Jahren sind Ton angebend. Vgl. zum Beispiel, die Tagung in Wien im Jahr 2001, „Mehrsprachigkeit: Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism: Globalisation and Linguistic Diversity"(2001 war das "Europäische Jahr der Sprachen") oder the 3rd International Conference of Trilingualism and 3rd Language Acquisition in Tralee, Ireland, September 2003.*

2 *Siehe dazu, www. sil.org/ethnologue/ und www. etnologue.com/ethno_docs/preface. asp .*

verfolgt, das autonome Sprachenlernen. Zu berücksichtigen sind hier Begriffe wie, zum Beispiel: mehrkanaliges Lernen von Fremdsprachen, Aktivierung von Lernkapazitäten der rechten Gehirnhälfte (bestimmte Übungen und Spiele), Schaffung von angstfreien Kommunikationsräumen u.a. Und genau das spiegeln die Untersuchungen der Neurowissenschaften wider: sie belegen deutlich, dass das Gehirn, je nachdem ob es unter den Vorzeichen von Angst und Misstrauen oder von Freude und Anerkennung lernt, identische Informationen anders aufnimmt[3]. Das heißt also, dass neue „Existenzfragen" in Hinsicht auf unseren Unterricht aufkommen: Wie konstituiert sich der/die Lehrer/-in einer anderen Lernumwelt? Wie bilden wir eine neue Lernkultur, die zur Kooperation und zur Kommunikation anregt, die einen Raum zur kreativen Gestaltung eröffnet und motivierend wirkt?
Die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen setzt eine systematische Strukturierung voraus, da Mehrsprachigkeit öfter situative und kontextuelle Faktoren ins Spiel[4] bringt. Die Erfahrung lehrt, dass verschiedene Beziehungsstrukturen den Alltag in der Schule und in der Klasse bestimmen. Die Art und Weise wie Menschen miteinander reden und lernen, die Formen des Umgangs, die Persönlichkeit des Lehrers oder der Lehrerin, alles spielt eine ganz wichtige Rolle. Außerdem sind die Kinder oft vom Elternhaus und den Besonderheiten ihrer jeweiligen Umgebung geprägt. Zum Beispiel, für Finnland, das neue Musterland der Lesekompetenz, wird etwa angenommen, dass protestantische Wurzeln die Leselust der Kinder entfacht haben. Wie fängt man dann mit dem Unterricht an ?
Mehrsprachigkeit und Multikulturalität können als Brücke funktionieren, die das bloße Kontrastieren und die Betonung des Unterschiedlichen überwinden können. In letzter Zeit wird allen bewusst, dass Fremdsprachenunterricht als ein multikulturelles und mehrperspektivistisches Angebot charakterisiert werden kann bzw. soll, das wichtige Potentiale zu bieten hat. Das heißt also, dass die Fremdsprachendidaktik als ein Instrument unseres multikulturellen Zusammenlebens zu sehen ist, denn das Lernen einer Fremdsprache ist immer eine Form der Begegnung mit einer anderen Welt, einer anderen Kultur. Man erlangt die Erkenntnis, dass andere Personen und Gruppen eine andere Sicht der Dinge haben, als man selbst und selbstverständlich haben dürfen. Deshalb sollen interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation wesentliche Bestandteile unseres Fremdsprachenunterrichts sein. Nur so kann der Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen. Eine erfolgreiche Kommunikation wird nur dann möglich, wenn die Schüler eine interkulturelle

---

*3 Vgl. z.B. Spitzer M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/ Berlin, Spectrum Verlag 2002.*

*4 Vor allem soll man hier folgendes nicht vergessen: die meisten Sprachen in Europa leiten sich mit wenigen Ausnahmen, wie dem Finnischen oder Ungarischen, von einer indoeuropäischen Wurzel ab. Das hat in vielen Fällen zu einer Homogenisierung der einzelnen Sprachen geführt.*

Sensibilität ausbilden, so dass sie ihre Zukunft auf Integration und nicht auf Konfrontation gründen können. Nun steht es fest, dass der interkulturelle Dialog heutzutage ein Appell wird, weil der Andere, der Fremde ein alltägliches Phänomen ist, das unsere Identität auch stärkt[5], indem wir die Palette unserer gewohnten Denk- und Handlungsformen durch ein friedliches Zusammenleben erweitern und umgestalten könnten.
Es stellen sich nun folgende Fragen: Welche Attraktivität besitzt eine multikulturelle Bildung? Was suchen die Lehrer und Lehrerinnen im Fremdsprachenunterricht? Mit einfachen Worten: die Vernetzung von Sprache und Kultur, denn Fremdsprachenvermittlung ist auch Kulturarbeit. Und was versteht man in diesem Fall unter „Kultur"? Hier wird der Terminus nicht auf nationale Charakteristiken eingeengt, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gesellschaften und Gruppen verstanden, die sich von anderen charakteristisch unterscheiden. Aber wie ist diese Vernetzung möglich ? Ein Beispiel: Was in letzter Zeit immer öfter vorkommt, ist die Erscheinung von heterogenen Schülergruppen. Besonders in einigen Gebieten in der Nähe von Athen oder in der Provinz in Griechenland (zum Beispiel: in Epirus oder in Thrakien) gibt es viele ausländische SchülerInnen, die in der 1. Klasse des Gymnasiums parallel zu Griechisch (erste Fremdsprache für sie, denn sie kommen aus anderen Ländern, wie Albanien, Polen, Russland, u.a.) Englisch obligatorisch und Deutsch oder Französisch fakultativ lernen sollen. Ist das möglich ? Denn Heterogenität resultiert oft große Probleme[6] und es ist wahr, dass es Stereotypisierungen in Bezug auf die Sprachen und natürlich die Kulturen gibt[7]. Wie ist es dann, wenn die Kinder über mehrere Fremdsprachen verfügen können/sollen? In einem solchen schweren Fall sollen sich die LehrerInnen mehr als Gestalter der Lernumwelt verstehen, die den Kindern oder den Jugendlichen nicht nur Wissen eintrichtern[8]. Der Kontakt mit den Anderen aus verschiedenen Kulturkreisen erweitert ihren Horizont entscheidend und ist natürlich eine gute Übung in Toleranz. Meiner Meinung nach, sollen wir im Unterricht eine multikulturelle Matrix skizzieren um Neugier, Kultursensibilität, Respekt zu wecken[9]. Auβerdem hat multi-culti mehr mit der Förderung sozialer Fähigkeiten zu tun: Kommunikationsfreude, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit,

---

*5 Vgl. Taylor Charles, (Amy Gutman ed.),"1994. Πρβλ. στο ίδιο, μετάφραση Φιλήμων Παιονίδης, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1997, όσα αναφέρει στον Πρόλογο της ελληνικής έκδοσης ο Κων/νος Παπαγεωργίου, στη σελίδα 22: « .... Το να είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε μαζί με άλλους, δεν είναι ατυχία, όπως έχουμε συνηθίσει άκριτα να πιστεύουμε, αλλά μοναδική ευκαιρία να αναγνωρίσουμε και να αναστοχαστούμε πάνω στον ευτό μας.»*

*6 Vgl. Νικ. Βερνίκος- Σοφία Δασκαλοπούλου, Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2002, S. 125-127 besonders S. 126 und Anmerkung 116-117.*

*7 Vgl. ebd. S. 24.*

*8 Das Beispiel von Australien, eine typische multikulturelle Gesellschaft, zeigt, dass es möglich ist, verwandte Sprachen nebeneinander gelehrt werden können.*

*9 Vgl. ebd. S. 38-39.*

die in der modernen Berufswelt auch sehr wichtig sind. Leider arbeiten viele von uns aber selbst nicht gerne mit ihren Kollegen zusammen und sind daher nicht unbedingt ein Vorbild. Auf der anderen Seite vermehrt sich das Wissen in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen so rasant, dass der Einzelne nicht mehr wie früher einen kompletten Überblick behalten kann. Und vielleicht ist es Zeit Änderungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik vorzuschlagen und zu machen, denn im Rahmen der bildungspolitischen Diskussionen kommen gerade jetzt wichtige Ansätze für einen modernen Unterricht vor, die offen gehalten und fortgesetzt werden sollen und es wichtig ist, dass diese Dialogbereitschaft im Vordergrund bleibt.

Und es ist keine leichte Aufgabe Kinder und Jugendliche einerseits anzuleiten und ihnen anderseits zugleich Freiräume für selbstverantwortliche Konstruktionen zu lassen, die Erkenntnis und Wissen in die Praxis der transkulturellen Kommunikation einfließen lassen. Soll das bedeuten, dass der Fremdsprachenunterricht neu erfunden werden muss? Die Lehrer und die Lehrerinnen brauchen ein breiteres Methodenrepertoire; sie suchen immer nach alternativen Lernwegen und Lernstrategien. Lehrer und Lehrerinnen suchen einen neuen Gedankengang zu fördern und ein flexibles Denken und Handeln in der Schule und in der Klasse einzuleiten, denn die Methoden zur Vermittlung von Fremdsprachen entwickeln sich vielmehr aus der Interpretation der Praxis. Dabei geht es darum, dass dem Lehrer/der Lehrerin eine neue Rolle verliehen wird. Weiterhin sollten die modernen Medien und Kommunikationsformen verstärkt in den Unterricht mit einbezogen werden. Von besonderem Interesse ist also der Computer in seinen in der Alltagswirklichkeit bereits bewährten lernunterstützenden Anwendungen (wie Textverarbeitung, Multimedien, Telekommunikation u.a.). Doch viele von uns haben mit Computern und Internet noch immer weniger Erfahrung als unsere SchülerInnen. In Zukunft sollten auch mehr Projektunterricht und fachübergreifender Unterricht stattfinden, die vielleicht mit einem virtuellen Kurs oder mit Visualisierungen (Grafiken und Animationen) unterstützt werden können. Die Bildungsexperten meinen, dass die SchülerInnen ihre Talente besonders im Projektunterricht zur Geltung bringen können und dass sie von selbst organisierten, kleinen Lerngruppen am meisten profitieren. Die Phase des Angebots der Information, die Phase der Transformation von Information in Wissen, die Bewertung des Wissens, die Themenschwerpunkte, die Bearbeitung von Bildern und Texten, alles kann den Unterricht anders beleuchten. Und besonders in einer multikulturellen Perspektive kommen Möglichkeiten wie Landeskunde, Musik, Filme, Lesetagebuche, Plakate, multimediales Webdesign leicht zur Anwendung[10]. Natürlich kann immer wieder die Frage aufkommen, ob ein multikultureller Unterricht fachdidaktisch praktizierbar ist oder ob es sich um eine Utopie handelt, die maximal als anzusterbendes Ideal fungieren darf. So einfach ist das sicher nicht. Solche Beobachtungen könnten vielleicht, gemäß dem Verständnis der Multikulturalität und der Globalisierung, als transdisziplinäre

*10 Vgl. auch http://webct.uni-koblenz.de*

Brücke zwischen den verschiedenen Philologien und den sozialwissenschaftlichen Disziplinen wirken, die ihre Kraft gerade aus der Differenz zu dem beziehen, was man jeden Tag als Wirklichkeit erfährt.

## Literatur

*Βερνίκος Νικ.-Δασκαλοπούλου Σοφία, Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2002.*

*Πρακτικά Συμποσίου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: « Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη», επιστημ. επιμέλεια: Βασιλική Δενδρινού- Βασιλική Μητσικοπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.*

*Dieterich P, Elbing E., Peagitsch I. und H. Ritscher H., Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion, Reinhardt Verlag, München –Basel 1983.*

*Meyer M. A. , Ploger W. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994.*

*Lönz M., "Civis educandus. Europa, Schule und Pädagogik", Pädagogische Rundschau, 54/2000.*

*Roth, Hans-Joachim, „Dialog und Bewußtsein –überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik", in: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung, Mai 1991, S.37-71.*

*Spitzer M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin, Spectrum Verlag 2002.*

*Taylor Charles, (Amy Gutman ed.),1994, Μετάφραση Φιλήμων Παιονίδης, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1997.*

# "On the Edge": Developing Strategies for Promoting Greater Awareness of European Issues in Schools & Colleges in Countries on the Edges of the European Continent

*Dr. Alan Clarke*
*Liverpool Hope University, Großbritannien*

**Abstract**

The 'On the Edge' project is a Comenius 2 teacher-training project, concerned with developing strategies for promoting greater awareness of European issues in schools & colleges in countries on the edge of the European continent. The 'On the Edge' partnership consists of 11 countries from a range of higher & further education institutions, teacher training centres and cultural organisations. The main aim of the project is to identify for the particular problems facing these countries in relation to the concept and actuality of Europe, and to suggest ways in which such issues can be positively raised and discussed in the classroom and workshop environment.
The project has already identified a number of key questions which it wishes to address, of particular importance for teachers & teacher trainers working in countries which are located on the geographical edge of Europe. These include:

1. What do we mean by Europe?
2. What do such European countries have in common: geography, history, culture, politics?
3. What are the particular problems for countries on the edge of Europe: extra-European influences, languages & minorities, immigration?

Partner centres have already begun to research these questions in relation to their individual contexts and cultures, and from this we hope to develop a more comprehensive view of the problems we face, and to develop concrete suggestions of how we might be able to overcome them with our students.

*"Many countries on the geographical edge of Europe have an ambiguous relationship with the rest of the continent. European identity, EU enlargement and relations with non-European neighbours are issues of particular concern, highlighted by current discussions around Turkey's EU application. Such issues are of key importance in secondary and tertiary education, and the development of effective interventions into these areas is the main focus of this project. "*

This is the rationale behind the 'On the Edge' project which has just been funded for 3 years by the European Commission. Before considering the project itself, I would like to raise some of the background concerns from which this initiative developed, in particular issues of relevance to myself as a British/English citizen. To do so I should like to use quotes from Shakespeare's 'Richard II' , where the old nobleman John of Gaunt laments the passing – as he sees it - of England's golden age.

## ENGLISH ATTITUDES TOWARDS EUROPE

*"This royal throne of kings, this scepter'd isle …"*
The geographical separation of the British Isles from mainland Europe is reflected in a tendency amongst its people to see themselves as different & isolated from their continental neighbours. Despite England's long tradition of close historical, social & cultural links with Europe, most English people do not regard themselves as European. This creates huge problems in trying to introduce European issues & an accurate European perspective into the curriculum. Negative attitudes towards the latest group of immigrants to the UK from the new accession countries of eastern Europe, particularly Poland, reflects similar reactions to earlier immigrant groups – for example from the West Indies or Asia

*"That England, that was wont to conquer others …"*
For over 500 years the British Empire ruled up to a ¼ of the earth's population. During that time the main threat to its power came from other European countries, such as France & Germany. Although the British Empire no longer exists, its impact still affects the attitudes and behaviour of British citizens towards other nations & cultures. The British Empire was the world's first global power and history's largest empire. By 1921, it had a population of about 470–570 million people — roughly 1/4 of the world's population — & covered about 15 million square miles (nearly 36 million square kilometers), approximately 33% of the earth's total land area. Built largely by commerce not conquest, Britain's territories were scattered across every continent and ocean. The zenith of the empire was during the mid-19th century when, as the world's sole developed superpower, Britain enjoyed unparalleled prosperity. It lasted over 500 years: from 1497, the acquisition of Newfoundland to 1997, the loss of Hong Kong.

*"this England, … is now leased out"*
In order to equip the military troops needed to overcome Hitler's forces in the 2nd

world war, Britain had to borrow heavily from the USA. Since the end of the war, its economic & political dependence on America has meant closer links with its « cousins across the pond » to the detriment of traditional relations with Europe. This is most clearly illustrated by Britain's role in the current Iraq crisis.

*"I die pronouncing it ..."*
Although the gradual emergence of English as the dominant world language has many benefits, there are also disadvantages, particularly for natural English speakers.
Because so many people abroad speak English, there is little incentive for English people to learn other languages.
The English language no longer reflects the specific culture, history & values of its people – leading to further isolation.
"You taught me your language; and my profit on't/ Is, I know how to curse; the red plague rid you,/ For learning me your language!"
[Caliban 'The Tempest']

## "ON THE EDGE"

Against this background, and with equally valid concerns expressed by partners from other countries on the geographical edge of the continent - Bulgaria, Cyprus, Denmark, Greece, Ireland, Latvia, Poland, Portugal, Sweden - about their relationship with the rest of the continent, the project aims to tackle some of the key problems for teachers and teacher-trainers in developing positive attitudes towards Europe :

1. To explore the complex relationship with Europe affecting young people in secondary and tertiary education in countries on the geographical edge of the continent
2. To develop in-service teacher-training strategies and material to create a more positive and informed attitude towards European issues

It s specific objectives are:

- to identify, analyse and compare the particular problems facing each country in relation to the concept and actuality of Europe
- to identify & examine the extra-European influences on these countries
- to explore the common issues of the participant countries in relation to European identity
- to develop strategies for promoting greater understanding of European issues in educational centres in these countries
- to develop and pilot appropriate in-service teaching material for raising awareness of European issues
- to explore ways of enhancing the European element in the curriculum of these countries

- to explore an multidisciplinary cross-curricula approach to 'Europeanising' the curriculum, including through delivery of 'Key Competences'
- to establish effective methods of communicating ideas and material to in-service teacher-trainers in these countries' education systems
- to actively combat racism and xenophobia in promoting European issues.

The main target groups for the project are ...

- secondary & tertiary education staff
- students in the various partner institutions
- local, regional and even national educational authorities
- European organisation involved in citizenship issues.

... and it intends to target these groups in the following ways:

1. By producing background material which identifies the particular issues affecting countries on the edge of Europe
2. By developing learning strategies for promoting European awareness
3. By creating an i-service teacher training learning package for promoting European awareness
4. By setting up an interactive project website with the following aims:
   - to promote partnership activities
   - to disseminate project material
   - to encourage critical evaluations of the material
   - to involve other educational centres in its work.

## KEY COMPETENCES

One the aspects of EU policy which the project aims to support is the encouragement of Key Competences. In March 2002, the Barcelona Council of the European Union adopted a work programme - 'Education & Training 2010' – in which further action was called for to "improve the mastery of basic skills" and to strengthen the European dimension in education.
The specific focus was on:

1. identifying basic skills
2. integrating them into the curriculum on a long-term basis
3. creating a European reference tool for key competences & how to access them for all citizens through lifelong learning.

They defined a competence as "a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to a particular situation or context" with key competences as "those that support personal fulfilment, social inclusion, active citizenship and employment." Key competences are divided into 8 areas:

1. Communication in the mother tongue
2. Communication in foreign languages
3. Maths, science & technology
4. Digital competence
5. Learning to learn
6. Inter-personal, -cultural, social & civic competences
7. Entrepreneurship
8. Cultural expression

Some are of more relevance to the "On the Edge" project than others:

1. Communication in the mother tongue

"The ability to express & interpret thoughts, feelings & facts in both oral & written form (listening, speaking, reading & writing), & to interact linguistically in an appropriate way in a range of societal & cultural contexts – education & training, work, home, and leisure."

2. Communication in foreign languages

"Broadly sharing the main skill dimensions of communication in the mother tongue: it is based on the ability to understand, express & interpret thoughts, feelings & facts in both oral & written form in an appropriate range of societal contexts according to one's wants & needs. It also calls for skills such as mediation & intercultural understanding."

6. Interpersonal, intercultural & social competences & civic competence

"These competences cover all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective & constructive way in social & working life, and particularly in increasingly diverse societies, & to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social & political concepts & structures and a commitment to active & democratic participation."

8. Cultural expression

"Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences & emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, & the visual arts."

## INITIAL RESEARCH

In light of the above the first task that the "On the Edge" partnership set itself was to undertake basic research into the actual situation with regard to the teaching of European issues in their respective countries. The research was undertaken under eight headings:

1. Political, social, cultural & educational contexts
2. Curriculum aspects (syllabuses, use of text books, etc.) +

coverage of European themes
3. Subject areas, including foreign languages
4. Examples of current (good) practice
5. Examples of teaching approaches (techniques, methods)
6. Extra-European influences
7. Immigration/ minorities
8. Summative evaluation: positive/ negative/ proposals

Below are selected extracts from some of the partner findings, organised under thematic headings:

**Approaches to European issues**
"There is no subject entirely devoted to European matters at school" [Bulgaria]
"The European Dimension in Education is a main aim of the education system and is promoted inter-disciplinary through the syllabuses and other school activities nurturing a 'European Conscience'." [Cyprus]
"European issues are only integrated in subjects as geography, history and foreign languages. There is no particular subject related to European issues." [Latvia]
"Originally activities concerning European education resulted from the initiatives of teachers and students. Thanks to the increased interest and needs, in 1999 European education was written into the National Core Curriculum." [Poland]
"Eight out of ten Swedes support a multicultural society.' According to the new Integration Barometer, more people now consider that everyone living in Sweden should enjoy the same rights. Eight out of ten Swedes believe it to be good or quite good for Sweden that people from different cultures are able to mix. ... Nine people out of ten consider that immigrants living in Sweden on a permanent basis should enjoy the same rights as native Swedes." [Sweden]
"Of the 4 national awarding bodies for school exams, only one offers any specific units linked to Europe. Although it is withdrawing its European Studies exam this year, its Citizenship Award includes 3 units focused on Europe: 'Experiencing aspects of the cultures of European countries' , 'Introduction to European countries', 'European awareness'." [UK]

**Cross-curricula approach**
"Issues related to European matters are taught through the subjects of history, languages, natural sciences and the environment, and projects." [Cyprus]
"The main part of curriculum is devoted to courses of language (ancient and modern Greek) and physical science education (maths, physics, chemistry etc); however throughout the twelve year-old education pupils get acquainted with European culture and civilisation in many courses." [Greece]
"At tertiary level, there are many opportunities to study both European issues and European languages. Languages ... are often offered in conjunction with business related subjects e.g. the BA in Languages and Business Administration. The Institute of Technology offers a course in European Studies which is 50% language and 50% politics." [Ireland]

"The idea of a cross-curricular path: European education, whose aims ... are set by the National Curriculum means: a) teaching European issues in several school subjects, mainly history, Polish & foreign languages & geography b) within cross-curricular paths such as Regional Education and Polish culture compared to Mediterranean civilization." [Poland]

**Language learning**

"In language classes those often focus on different aspects of the respective culture." [Bulgaria]

"The use of language rooms in the Lyceum has been one of the major innovations in the teaching of languages which is in line with the increasing emphasis on a learner centred perspective and the promotion of autonomous learning." [Cyprus]

"Language learning is a challenge in the Irish education system. Our indigenous language and other European languages are not seen as valuable by the learners in our education system. This in turn has had an impact on awareness and knowledge of Irish and European cultures." [Ireland]

"With about 15 % of all pupils at compulsory school of foreign extraction, over one hundred languages are spoken at Swedish schools. Pupils are entitled to native-language teaching with Swedish as their second language English is the second language taught in Swedish schools and is a main subject from pre-school to upper-secondary school, and as of the 6th grade, pupils can study a second foreign language (B-språk), usually French, Spanish or German. As of the 8th grade, pupils can study a third language (C-språk)." [Sweden]

"In Sweden, with the exception of films for children, foreign-language films shown on TV and in cinemas are not dubbed. This enables us to listen to foreign languages on an almost daily basis." [Sweden]

"In a survey by the European Commission, 65.9 per cent of UK respondents stated that they did not speak any other language other than their mother tongue; by far the highest proportion of all EU countries participating in the survey." [UK]

"The proportion of 15 year olds entering at least one GCSE in a modern foreign language has fallen each year since 1996 and in 2003 stood at 34 per cent." [UK]

**Teaching approaches**

"The Communicative approach is predominantly used in language teaching. The focus is on the different language functions rather than on language structures. Language is acquired in interaction." [Bulgaria]

"Language schools organise a so-called 'day of languages' every year. Each class prepares a piece of music and/ or drama, belonging to the culture of the respective language, and presents it to the school." [Bulgaria]

"Within the framework of European awareness and familiarization of pupils with European culture schools organise visits to museums and galleries ... In many schools – mostly the private ones - are also organized excursions to foreign countries whose language pupils are taught in school." [Greece]

**Innovative methods**

"Many schools have created the European clubs where they teach and encourage young people how to take part in the EU projects and also how to write these

projects. There are approximately 30 clubs in Latvia now. " [Latvia]
"On January 2005 European Schoolnet has opened a new portal eTwinning, which is aimed at helping schools to establish long term co-operation by using the Internet. There has to be at least 2 schools from 2 EU countries which use modern technologies to establish a pedagogical partnership." [Latvia]

"Interesting examples of good practice in European education are European Schools Clubs, organising Europe Days and on particular EU countries, European Debates on current issues, etc." [Poland]

"The Grimsta Project got under way during the autumn of 2004. This is an educational project run within the framework of the Kultur för lust och lärande (Culture for Pleasure and Learning) programme, which aims at creating an educational environment in which a cultural and aesthetic dimension is present in all activities and all subjects. The project is also intended to serve as a model for bridging the gap between aesthetic learning processes and the subjects taught at school." [Sweden]

Although this research has not yet been fully collated or analysed, as you can read some interesting issues are already emerging. During the course of the "On the Edge" project discussions around such issues will help us develop some useful, effective and innovative material to help teachers and students develop a more positive and informed view of Europe.

# Deutsch in meiner Umgebung – Modelle für den Unterricht

*Erika Broschek*
*Goethe-Institut Athen, Griechenland*

**Abstract**

Too often the learning of a foreign language is limited to the classroom situation. The learner gets the feeling that the foreign language is a static subject pressed between two book covers. We take Greece as an example to show that there is a great variety of material outside the classroom that has to do with Germany: products, objects, people.... Getting students to discover "their" foreign language in their own country motivates them by making the classroom situation lively and true to life.

Obwohl die Lehrbücher in den letzten 25 Jahren immer lernerzentrierter, kommunikativer, bunter, origineller geworden sind, sind sie doch das geblieben, was sie waren: statisches Material, das in Buchform gepresst ist. Ansätze, das Material zu aktualisieren, beweglich zu machen, zum Leben zu erwecken, kommen seit der Nutzung des Computers immer häufiger gleich von Seiten der Verlage. Interaktive Übungen für den Lerner, gelenkte Suchaufgaben, kleine Web Quests – das alles sind wunderbare Zeichen. Nur spielen sie im Schulalltag eine untergeordnete Rolle. Es ist frustrierend für die Sprachenlehrer: der Computerraum ist besetzt, da sitzen die Informatiker drin und so bleiben die Online-Zusatzaufgaben in das Ermessen und den Internet-Zugang des Einzelnen gestellt.

Deutschland ist Weltmeister - im Export. In Griechenland schlägt sich das u.a. nieder im Straßenbild. Besonders eine Fahrt auf der Autobahn kann zu einem Erlebnis der anderen Art werden, wenn man plötzlich nur von Lastwagen mit deutscher Aufschrift umgeben ist, weil Griechenland wichtiger Abnehmer

gebrauchter Lastwagen ist, die mit ihrer Original-Planenaufschrift weiterfahren. Supermärkte importieren Süßigkeiten, Elektromärkte Küchengeräte, Fernseher. Deutsche Automarken beflügeln immer noch die Phantasie potentieller und realer Autokäufer.
Deutsche, Schweizer und Österreicher sind auch begeisterte Griechenland-Reisende – das schlägt sich in Ausschilderungen in Touristengebieten nieder. Und manche Touristen sind so begeistert von Griechenland, dass sie das durch den Kauf eines Hauses beweisen.

Die Frage, die wir uns gestellt hatten, war: wie kann man diese Omnipräsenz von Deutschem nutzbar machen?
Das Goethe-Institut Athen hatte im Frühjahr 2006 für ganz Griechenland einen Wettbewerb ausgeschrieben mit dem Titel: Deutsch/es in meiner Umgebung. Die Lerner hatten die Wahl zwischen allen Darstellungsformen und haben davon reichlich Gebrauch gemacht. Die Brandbreite reicht von selbst geschossenen Fotos über Collagen, Verpackungen, Gebasteltem, Gemaltem bis zu Geschriebenem.
Wir schauen uns jetzt einige der Einsendungen an und zwar unter der Fragestellung, wie man im Unterricht im Rahmen von Projektarbeit zu diesen Ergebnissen gelangen könnte.

Für den Wettbewerb hatten wir die Aufgabe bewusst sehr offen formuliert: Deutsches oder Deutsch in meiner Umgebung. Die Ergebnisse lassen sich grob in folgende Gruppen einteilen:
Deutsche Spuren/Spurensuche
Deutsche Produkte
Deutsche/Menschen

Wir gehen rückwärts vom Ergebnis zu einer möglichen Aufgabenstellung und formulieren darüber hinaus – wo möglich und sinnvoll - weiterführende Projektaufgaben.

Wenn Fremdsprachenlerner
selber auf Entdeckungsreise gehen können,
wenn die Situation echt und erlebnisorientiert ist,
wenn sie Authentisches in den Klassenraum zurückbringen können

dann öffnen sich ihre Augen für Deutsches,
stellt sich eine Verbindung ein zwischen deutschen Produkten und der deutschen Sprache und es wird
durch die Vielfalt und Mannigfaltigkeit der Beispiele unterstrichen, wie wichtig Deutsch/es ist

# Das Griechische Staatszertifikat für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1

*Georgia Pipeli*
*5. und 12. Grundschule Xanthi, Griechenland*

**Abstract**

Nowadays more and more people need to certify their language skills. For this purpose language examinations are taken. In addition to the traditional language examinations new exams are developed, which try to win recognition within the examination's framework. Such an examination is the „Greek State Certificate", which is taken in the six stages of the European reference framework.
The speaker has dealt during her postgraduate studies in her dissertation with the Greek State Certificate for the German language on the level C1.
Greek State Certificate on the level C1 is a relatively new examination, which was taken in April 2005 for the first time. As this is an examination, which is performed only in Greece and as the 3rd International Conference will take place in Greece too, this is a great opportunity to be presented also to scientists and colleagues from other countries.
Firstly general information (e.g. aims, participation conditions) about the Greek State Certificate will be given. Then the examination components (reading comprehension and language awareness, listening comprehension, oral expression) will be presented. Finally, the evaluation procedures of the examination will be described.

## Einleitung

Heutzutage entsteht das Bedürfnis, dass immer mehr Leute ihre Fremdsprachenkenntnisse bestätigen. Zu diesem Zweck werden Sprachprüfungen

abgelegt. Neben den traditionellen Sprachprüfungen entstehen auch neue, die versuchen, sich im Testrahmen durchzusetzen. Eine solche Prüfung ist das „Griechische Staatszertifikat".
Mein Beitrag ist dem „Griechischen Staatszertifikat für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1" gewidmet.
Im Folgenden stelle ich zunächst allgemeine Informationen über das Griechische Staatszertifikat dar. Dann präsentiere ich die Prüfungsbestandteile des Griechischen Staatszertifikats für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1. Anschliessend beschreibe ich die Bewertungsverfahren, die im Rahmen dieser Prüfung angewendet werden.

## 1. Allgemeine Informationen über das Griechische Staatszertifikat

Das ΚΠΓ[1] ist ein griechisches Prüfungssystem, das allgemeine Fremdsprachenkenntnisse testet, und anhand dessen bescheinigt wird, in welchem Maße der Kandidat eine Fremdsprache kennt und sie richtig verwenden kann. Sein Ziel ist es, dass die Fremdsprachenkenntnisse als Qualifikation im öffentlichen und privaten beruflichen Raum nachgewiesen werden können.
Die Prüfung wird durch das Kultusministerium Griechenlands unter der Unterstützung der Direktion der Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen durchgeführt. Mit dem wissenschaftlichen Konzept der Prüfung wurden Wissenschaftler der Englischen und Deutschen Abteilung der Universität Athen und der Französischen und Italienischen Abteilung der Universität Thessaloniki beauftragt. Seit 2003 wird die Prüfung für die englische, deutsche, französische und italienische Sprache durchgeführt. In Zukunft ist es vorzusehen, dass die Prüfung auch auf andere Fremdsprachen erweitert wird. Das ΚΠΓ nimmt die sechs Stufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) des Europäischen Referenzrahmens an. In der ersten Phase wurde die Prüfung auf dem Niveau B2 durchgeführt. Im April 2005 wurde die Prüfung zum ersten Mal auf dem Niveau C1 durchgeführt. An der ΚΠΓ- Prüfung können alle griechischen Bürger oder Auslandsgriechen, Bürger der Europäischen Union oder Ausländer, die in Griechenland leben, studieren oder arbeiten, teilnehmen. Voraussetzung für den Erwerb des Griechischen Staatszertifikats ist die erfolgreiche Teilnahme sowohl an der schriftlichen als auch an der mündlichen Prüfung.[2]

---

*1 ΚΠΓ steht für „Kratiko Pistopoiitiko Glossomathias" (Griechisches Staatszertifikat für Fremdsprachen)*

*2 Die Informationen sind unter http://www.ypepth.gr/kpg und http://www.cso.auth.gr/GREEK/KPG.gr.htm zu finden.*

## 2. Bestandteile der Prüfung

Die ΚΠΓ- Prüfung für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1 besteht aus folgenden vier Teilen: a) Leseverstehen und Sprachbewusstsein, b) Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung, c) Hörverstehen, d) Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung.[3]

**2.1. Leseverstehen und Sprachbewusstsein (Dauer: 90 Minuten)**
In diesem Teil wird sowohl die Fähigkeit des Kandidaten, einen schriftlichen Text zu verstehen, als auch sein Sprachbewusstsein getestet, d.h. „die Kenntnis darüber, wie (auf welche Weise und mit welchen Mitteln) die Fremdsprache in einem bestimmten Kontext verwendet wird." (s. www.ypepth.gr/kpg) Es sind vier Texte zu bearbeiten. Es geht um authentische Texte (Ausschnitte aus Zeitungen, Zeitschriften oder Internetseiten usw.) und literarische Texte (Sagen, Romane usw.) Für jeden Text stehen verschiedene Aufgaben (insgesamt 10). Den Kandidaten werden zunächst alle Texte verteilt. Danach folgen die Aufgaben, die aber nicht dem jeweiligen Text zugeordnet werden. (s. Anhang 1) [4]

**TEXT A**
Aufgabe 1 In dieser Aufgabe gibt es Ausdrücke, die Unterthemen des Textes wiedergeben. Der Kandidat soll diese Ausdrücke in der Reihenfolge ordnen, in der sie im Text vorkommen.
Aufgabe 2 Hier sind zwei Spalten zu finden. Die linke Spalte enthält Ausdrücke aus dem Text, die zu ihren Synonymen in einer rechten Spalte zugeordnet werden sollen.
Aufgabe 3 Hier soll der Kandidat ankreuzen, ob eine Aussage richtig oder falsch ist oder ob sie gar nicht im Text vorkommt. Die Aussagen betreffen bestimmte Textabschnitte.
Aufgabe 4 In dieser Aufgabe kreuzt der Kandidat für jede Frage die richtige Antwort A, B oder C an.
Aufgabe 8 Es geht um einen Lückentext, der mit den Kandidaten vorgegebenen Wörtern ergänzt werden soll.
Aufgabe 10 In dieser Aufgabe sind Fragen mit Stichwörtern zu beantworten.

**TEXT B**
Aufgabe 5 Hier kreuzt der Kandidat für jede Frage die richtige Antwort A, B oder C an.
Aufgabe 7 Hier sind zwei Spalten zu finden. Die linke Spalte enthält Ausdrücke aus dem Text, die zu Synonymen aus einer rechten Spalte zugeordnet werden sollen.

---

*3 s. http://www.ypepth.gr/kpg. Im Anhang ist ein Modelltest zu finden.*

*4 Zur Darstellung dieses Prüfungsteils habe ich versucht, die Aufgaben dem jeweiligen Text zuzuorden, um einen übersichtlichen Überblick zu schaffen.*

**TEXT C**
Aufgabe 6 Für jede richtige Antwort kreuzt der Kandidat die richtige Antwort A, B oder C an.

**TEXT D**
Aufgabe 9 Hier geht es um einen Lückentext, der ergänzt werden soll. Die fehlenden Wörter werden dem Kandidaten nicht vorgegeben.

**2. 2 Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung (Dauer: 90 Minuten)**
In diesem Teil wird der Kandidat aufgefordert, einen Text über ein soziales oder persönliches Thema zu verfassen, Ereignisse zu beschreiben oder persönliche Erfahrungen zu erzählen. Der Kandidat soll folgende Aufgaben bewältigen:
a) Zunächst soll er einen Text auf Deutsch lesen (z. B. Artikel, E-Mail) und dann auf Grund dessen seinen eigenen Text schreiben (z. B. Leserbrief, Artikel).
b) Der Anlaß zum Schreiben ist hier ein Text in griechischer Sprache. Der Kandidat soll seinen eigenen Text (z.B. Leserbrief) schreiben, indem er die Informationen des griechischen Textes erschliesst und den Kern oder einzelne Informationen auf Deutsch vermittelt. Es geht um Sprachmittlung.

**2. 3 Hörverstehen (Dauer: 20 – 25 Minuten)**
Der Kandidat soll in der Lage sein, zwei Hörtexte (z.B. Gespräche, Radiosendungen) zu verstehen.
Teil 1 Zunächst hören die Kandidaten den ersten Text einmal. Dazu sollen sie fünf Aufgaben lösen, indem sie beim Hören die richtige Antwort A, B oder C ankreuzen.
Teil 2 In diesem Teil wird der gleiche Hörtext in fünf Abschnitten gehört. Dazu sollen die Kandidaten insgesamt 15 Aufgaben lösen, indem sie die richtige Antwort ankreuzen. Es geht sowohl um Multiple-Choice – als auch um Richtig-Falsch Aufgaben.
Teil 3 In diesem Teil wird ein Hörtext nur einmal vorgespielt. Dazu sollen die Kandidaten fünf Aufgaben lösen, indem sie fehlende Informationen eintragen.

**2. 4 Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung (Dauer: 20 – 25 Minuten)**
Ziel der Prüfung ist festzustellen, inwieweit die Kandidaten in der Lage sind, ihre Ansichten zu einem Thema zu formulieren, Informationen auszutauschen, die sie geschriebenen Texten entnehmen, und eine Diskussion mit dem anderen Kandidaten zu führen. Die Prüfung besteht aus zwei Aufgaben und wird ausschließlich auf Deutsch durchgeführt. In diesem Teil werden zwei Kandidaten zusammen geprüft. Bevor die Prüfungsthemen gestellt werden, sind jedem Teilnehmer Fragen zu stellen, die seine Interessen und Tätigkeiten betreffen, so dass die Situation aufgelockert wird. Die zu testen Aufgaben sind folgende:
Aufgabe 1: Den Kandidaten werden unterschiedliche Fragen gestellt. Zuerst antwortet Kandidat A und dann Kandidat B. Diese Aufgabe dient dazu, dass die Kandidaten eine längere Antwort auf eine Frage geben, wobei sie ihre Meinung zu einem Thema äußern und diese auch begründen.
Aufgabe 2: Bei dieser Aufgabe werden die Kandidaten aufgefordert, einen

griechischen Text zu lesen und diesem die Informationen zu entnehmen, die für die jeweilige Aufgabenstellung relevant sind. Es geht um Sprachmittlung. Einem jeden Kandidatenpaar wird eine derartige Aufgabe gestellt, die Informations- und Meinungsaustausch erfordert, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.
Kandidat A und Kandidat B erhalten unterschiedliche Texte von jeweils bis zu 500 Wörtern, die sie lesen sollen. Die beiden Texte sind entweder hinsichtlich ihres Inhalts oder hinsichtlich ihrer Form miteinander verbunden. Anschliessend werden die Kandidaten aufgefordert, das Gespräch miteinander zu beginnen. „Der Prüfer kann in den Gesprächsverlauf eingreifen, einerseits, um das Gespräch aufrecht zu halten, andererseits um sich auch als Kommunikationspartner am Gespräch zu beteiligen." (vgl. www.ypepth.gr/kpg)
Aus den oben dargestellten Prüfungseinheiten ist zu sehen, dass alle vier traditionellen Fertigkeiten getestet werden, was sehr wichtig für das Erlernen einer Fremdsprache ist. „Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die vier Grundtätigkeiten, die im Gebrauch der Sprache ausgeführt werden, und wer eine Fremdsprache erlernt, muss sich in erster Linie die entsprechenden vier Grundfertigkeiten aneignen." (s. Huneke/ Steinig, 2002: 97) Neben den traditionellen Fertigkeiten wird auch die Sprachmittlung getestet, was auch von grosser Wichtigkeit ist, weil „sprachmittelnde Aktivitäten, also die Unformung eines schon vorhandenen Textes, eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften [einnehmen]." (s. Europarat, 2001: 26) Ausserdem ist zu bemerken, dass es eine Vielfalt von Aufgaben in der ganzen Prüfung, aber auch innerhalb von Prüfungseinheiten gibt. „Bei einem einfachen Test sollte man mit einer Aufgabenart auskommen, wogegen in einem Testsystem – schon aus Gründen einer gewissen formalen Abwechslung – der Aufgabentyp von einem Teiltest (Subtest) zum anderen geändert werden sollte." (s. Lienert/ Raatz, 1994: 28) Die Vielfalt von Aufgaben ist zwar wichtig, aber auf der anderen Seite zählt sie einigermaßen zu den Nachteilen der Einheit „Leseverstehen und Sprachbewusstsein", weil „die zur Verfügung stehende Zeit für die Lösung aller Aufgaben eventuell nicht ausreicht." (vgl. Pipeli, 2006: 81)

## 3. Bewertung bzw. Bewertungsverfahren

Um die Prüfung zu bestehen, soll man mindestens 60% der Gesamtpunkte in beiden Teilen (schriftlicher Teil, mündlicher Teil) und mindestens 30% in jeder einzelnen Einheit bekommen. Jede Prüfungseinheit enthält eine bestimmte Zahl von Aufgaben und hat ihre eigene Gewichtung. Im Folgenden stelle ich eine Tabelle mit der Zahl der jeweiligen Items bzw. Aufgaben, der Bewertung und der Gewichtung dar.

| Prüfungseinheiten | Zahl der Items bzw. Aufgaben | Bewertung | Gewichtung |
|---|---|---|---|
| Leseverstehen und Sprachbewusstsein | 75 | 1 Punkt für drei richtigen Antworten | 25% |
| Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung | 2 | Schriftlicher Ausdruck: max. 15 Punkte<br>Sprachmittlung: max. 15 Punkte | 30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Hörverstehen | 25 | 1 Punkt für jede richtige Antwort | 25% |
| Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung | 2 | Mündlicher Ausdruck und Sprachmitllung: max. 14 Punkte Sprachmittlung (allein) : noch max. 6 Punkte | 20% |

Aus der obenen Tabelle ist zu ziehen, dass nicht alle Prüfungseinheiten von gleicher Gewichtung sind. Die bedeutendste Rolle spielt der zweite Teil, indem er zum 30% der Benotung beiträgt. Der erste und der dritte Teil sind an zweiter Stelle mit 25% zu finden. Auf der anderen Seite tragen der mündliche Ausdruck und die Sprachmittlung nur mit 20% bei. Deswegen bekommt man auf den ersten Blick den Eindruck, dass Kandidaten, die eine gute mündliche Leistung zeigen, im Gegensatz zu Kandidaten, die fähiger zum Schriftlichen Ausdruck sind, benachteiligt werden, und dass die Prüfung nicht fair ist. „Ein Test oder eine Testaufgabe ist insbesondere dann fair, wenn der Test oder die Aufgabe bestimmte Gruppen von Kandidaten [...] nicht benachteiligt." (vgl. Grotjahn, 2001: 103) Der Grund aber dafür, dass die mündliche Prüfung nur mit 20% beiträgt, könnte sein, dass „der Kandidat in einer sehr knappen Zeit unter Stress eine relativ schwierige Aufgabe bewältigen soll, nämlich einen in der Muttersprache dargestellten Text in die Zielsprache zu vermitteln." (s. Pipeli, 2006: 70)

### 3.1. Bewertungssystem bzw. Bewertungsskala bei dem Schriftlichen Ausdruck und der Sprachmittlung

Im Rahmen des Schriftlichen Ausdrucks und der Sprachmittlung wird eine Bewertungsskala verwendet, in der drei Fähigkeiten, nämlich die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe, der Textaufbau und die lexikalische Kompetenz, und die grammatische und orthographische Korrektheit beurteilt werden.[5] (s. Anhang 2) Nach Tschirner (2001: 122) „nennt man eine analytische Skala die einzelne Verwendung von Kriterien. Aus der Summe der Einzelbeurteilung ergibt sich die Gesamtbeurteilung." Im vorliegenden System gibt es zwar bestimmte Bewertungskriterien, und deswegen könnte die Rede von einem analytischen System sein, aber diese Kriterien stehen nicht unabhängig voneinander, sondern in einem engen Zusammenhang. Zuerst wird die kommunikative Fähigkeit bewertet. Dieses Kriterium gilt als der entscheidende Faktor für das endgültige Ergebnis, weil die restlichen Kriterien von ihm abhängen. Bewältigt man z. B. die Aufgabe umfassend, dann ist es sicher, dass man für den Inhalt eine gute Note zwischen 12 und 15 bekommt. Dies bedeutet, dass die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht und dass Grammatik und Wortschatz in diesem System eine geringere Rolle spielen. Aus diesem Grund wird festgestellt, dass die Bewertungsskala von ΚΠΓ durch das holistische Bewertungsverfahren inspiriert wurde, denn auch da spielt nach Tschirner (2001: 153) „die kommunikative

*5 Es handelt sich um unveröffentliches Material der für das Griechische Staatszertifikat zuständigen wissenschaftlichen Gruppe der Universität Athen.*

Kompetenz die wichtigste Rolle bei der Bewertung."
Im allgemeinen ist zu ziehen, dass „das Bewertungssystem von KΠΓ im Rahmen des Schriftlichen Ausdrucks und der Sprachmittlung als eine Kombination vom holistischen und analytischen Bewertungssystem wahrgenommen wird." (vgl. Pipeli, 2006: 72)
Ausserdem ist zu bemerken, dass die Prüfer bei dieser Skala nicht zwischen bestimmten Noten zu wählen haben, sondern sie sollen sich zwischen allgemeinen Bemerkungen (z.B. befriedigend, nicht befriedigend) entscheiden. „Dies ist wichtig, weil die Beurteilung nicht so subjektiv sein kann, denn entweder ist eine Fertigkeit befriedigend oder nicht." (ebd.)

### 3.2. Bewertungssystem bzw. Bewertungsskala bei dem Mündlichen Ausdruck und der Sprachmittlung

Im Rahmen des Mündlichen Ausdrucks und der Sprachmittlung wird ein analytisches Bewertungssystem angewendet, denn es gibt verschiedene unabhängige Kriterien. (s.o., Kapitel 3. 1) Von beiden Prüfern werden für beide Aufgaben folgende Kriterien herangezogen, die von gleicher Wichtigkeit sind: 1) Aussprache und Betonung, 2) Lexikalische Angemessenheit und Vielfalt, 3) Grammatikalische Angemessenheit, 4) Angemessenheit sprachlicher Mittel, 5) Kohäsion, Kohärenz und Flüssigkeit. Zur zweiten Aufgabe werden noch die kommunikative Kompetenz und die Sprachmittlung bewertet.[6] (s. Anhang 3)
Für alle Kriterien wählen die Prüfer eine Note zwischen 0 und 3. Nur für das erste Kriterium gibt es zwei Möglichkeiten. Der Kandidat kann einen Punkt bekommen, auch wenn er nicht im Stande ist, Aussprache und Betonung so einzusetzen, dass seine Äußerungen ohne Schwierigkeiten verstanden werden. Dies kann dadurch begründet werden, dass der Kandidat vom Anfang an während der mündlichen Prüfung wohl fühlt, indem er weiss, dass er auf keinen Fall einen Null am Anfang bekommt.

## 4. Schlusswort

Schliesslich möchte ich die wichtigsten Bemerkungen über die KΠΓ- Prüfung für die deutsche Sprache auf dem Niveau C1 zusammenfassen.
Es handelt sich um eine Prüfung, die sowohl die vier traditionellen Fertigkeiten als auch die Sprachmittlung testet, die sehr wichtige Fähigkeiten in alltäglichen Situationen sind. Ausserdem wird eine Vielfalt von Aufgaben und Texten eingesetzt, was von grosser Bedeutung bei Prüfungen ist. Im Rahmen des Schriftlichen Ausdrucks und der Sprachmittlung werden verschiedene Kriterien herangezogen, aber im Vordergrund steht die kommunikative Kompetenz. Deswegen spricht man von einer Kombination vom analytischen und holistischen Bewertungsverfahren. Auf der anderen Seite ist das Bewertungssystem bei dem Mündlichen Ausdruck und der Sprachmittlung ein rein analytisches Bewertungsverfahren, wobei alle

---

*6 Die Bewertungskriterien sind unter: www.ypepth.gr/docs/kpg_ger_c1_ph4_last.pdf zu finden.*

Fähigkeiten von gleicher Bedeutung sind. Um die Objektivität zu bewahren, werden diese Teile von zwei Prüfern bewertet. Besonders beim Schriftlichen Ausdruck, wo die Prüfer zwischen zwei allgemeinen Bemerkungen zu wählen haben, wird die Objektivität leichter gewährleistet. Bemerkenswert bei dieser Prüfung ist die Tatsache, dass auch der Faktor der Psychologie des Kandidaten berücksichtigt wird. Dies kann dadurch festgestellt werden, dass die Mündliche Prüfung, wo der Kandidat mehr unter Stress steht, mit der niedrigsten Prozentzahl zum Endergebnis beiträgt, und dass der Kandidat am Anfang dieses Prüfungsteils einen Punkt bekommen kann, auch wenn er das erste Kriterium nicht erfüllt, so dass er wohl fühlen kann.
Zu den negativen Seiten der Prüfung zählt die Tatsache, dass die den Kandidaten zur Verfügung stehende Zeit während der ersten Einheit für die Lösung aller Aufgaben eventuell nicht ausreicht. Ausserdem könnte es als Nachteil betrachtet werden, dass nicht alle Prüfungseinheiten von gleicher Gewichtung sind, weil z.B. Kandidaten, die fähiger zum mündlichen Ausdruck sind, benachteiligt werden.
Trotz der beschriebenen Schwächen der ΚΠΓ- Prüfung handelt es sich meines Erachtens nach im allgemeinen um eine qualitative Prüfung, weil diese Schwächen dadurch begründet werden könnten, dass es sich um eine relativ neu eingeführte Prüfung handelt. In Zukunft ist zu hoffen, dass eventuelle kleine Änderungen gemacht werden, damit diese Schwächen vermieden werden.

## Literatur

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt
Grotjahn, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. BdA. Patra: E.A.P.
Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt
Lienert, Gustav A./ Raatz, Ulrich (1994): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
Pipeli, Georgia (2006): Vergleich der „Zentralen Mittelstufenprüfung“ mit der „Griechischen Staatsprüfung“ (ΚΠΓ) auf dem Niveau C1. (Diplomarbeit) Patra: E.A.P.
Tschirner, Erwin (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. BdB. Patra: E.A.P.

## Internetseiten

http://www.ypepth.gr/kpg
http://www.cso.auth.gr/GREEK/KPG.gr.htm
http://www.ypepth.gr/docs/kpg_ger_c1_ph4_last.pdf

## Anhang 1

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Griechisches Ministerium für Bildung und Religion

**Griechisches Staatszertifikat - Deutsch**

| | | |
|---|---|---|
| NIVEAU | C1 | Entspricht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen |
| PHASE | I | Leseverstehen und Sprachbewusstsein |

**Modelltest**

**ACHTUNG**

- Öffnen Sie das Heft nicht vor Prüfungsbeginn.
- Bearbeiten Sie alle Aufgaben.
- Übertragen Sie Ihre Antworten auf den Antwortbogen 1.
- Dauer dieser Prüfungsphase: 90 Minuten.

## TEXT A – ‚Sagen'

*aus: Rolf Wilhelm Brednich, Das Huhn mit dem Gipsbein. Neueste sagenhafte Geschichten von heute. Beck'sche Reihe, München 1993, S. 5ff.* (*leicht verändert*)

(Aus dem Vorwort des Autors:)

Die vorliegende Sammlung versteht sich als Fortsetzung der beiden zuvor erschienen Ausgaben mit Texten moderner Sagen. Daher erscheint es sinnvoll, in den Vorbemerkungen zu der neuen Sammlung als Erstes auf die Erfahrungen einzugehen, die der Autor mit den beiden vorangegangenen Ausgaben gemacht hat. Hier ist es zunächst lohnend, sich mit dem Phänomen der überraschend hohen Akzeptanz der beiden Bücher und darin mitgeteilten Erzähltexte durch das Publikum auseinander zu setzen. Eine nahe liegende, aber auch zu kurz greifende Antwort wäre die, dass kurze, spannende und pointierte Texte den Lesebedürfnissen heutiger Rezipienten in idealer Weise entgegenkommen. Das erklärt aber das große Interesse an den ‚sagenhaften Geschichten von heute' noch nicht in ausreichendem Maße, denn andere Sammlungen von Kurzgeschichten, Anekdoten oder Witzen erfüllen möglicherweise die gleichen Bedingungen der Kürze, Aktualität und Pointierung. Es muss bei unseren Geschichten noch etwas hinzukommen, das jene nicht aufweisen.

Warum ist der Mensch – so können wir fragen – an Berichten über außergewöhnliche, skurrile, bedrohliche, furchteinflößende Ereignisse so besonders interessiert? Die Psychologie der Massenkommunikation lehrt uns, dass der Mensch als biologisch ‚unterentwickeltes' Wesen sich im Daseinskampf nur behaupten kann, wenn es ihm gelingt mit Hilfe seiner nur ihm eigenen Fähigkeiten – Abstraktion, Sprache, Triebaufschub, Distanz zur Umwelt – neue Situationen flexibel zu bewältigen. Seine Existenz ist darauf angelegt, Bedrohungen zu erkennen und ihnen zu begegnen. Als bedrohlich wird der Mensch weniger den normalen Gang des Alltages empfinden, dagegen aber das, was davon abweicht: alles Neue, Unbekannte, Absonderliche, Außergewöhnliche und Sensationelle. Dies zieht seine Aufmerksamkeit auf sich und fasziniert ihn, wobei das negativ Besetzte stets mehr Interesse beanspruchen kann als das Positive. Das gilt für die Themen der Weltliteratur ebenso wie für große Teile der oralen Erzählüberlieferung, besonders auch für unsere ‚modernen Sagen'. Hier ist in nahezu allen Texten davon die Rede, wie anderen Menschen etwas völlig Unvorhergesehenes zustößt, wie sie in groteske Situationen geraten, übervorteilt werden, wie ihnen Schaden zugefügt wird usw., kurz: Die Erzählinhalte dieser modernen Erzähltexte sind überwiegend negativ besetzt. Trotzdem (oder vielleicht gerade deshalb!) werden sie gelesen, wobei sich die Leserin oder der Leser nach einem kleinen wohligen Schauer stets damit trösten kann, dass dieses ‚Negative' ja nicht ihr oder selbst passiert ist, sondern dass stets nur die ‚anderen' davon betroffen sind.

Schaltet sie oder er nach der Lektüre der ‚sagenhaften Geschichten von heute' die Fernsehnachrichten ein, so findet er sich im gleichen, vertrauten Umfeld wieder: Auch dort treten dem Rezipienten vorwiegend ‚negative' Nachrichten entgegen, von denen andere Menschen betroffen sind. Jeden Tag nur Positives zu berichten im Stile von „*heute sind alle gestarteten Flugzeuge wieder glücklich gelandet*" würde schnell gähnende Langeweile verbreiten.

Die modernen Massenmedien mit ihrer eindeutigen Neigung zu negativ besetzten Sensationen, Unglücksfällen und Katastrophen sind bekanntlich auch eine wichtige Quelle für das Erzählen sagenhafter Geschichten. Der größte Teil dessen, was wir heute an Kenntnissen über die Welt besitzen, stammt nicht mehr aus der eigenen Erfahrung, sondern wird sekundär aus den Medien bezogen. Allerdings zeigt sich bei der Erforschung des alltäglichen Erzählens der Gegenwart, dass das Informationsangebot aus Radio, Zeitungen und Fernsehen nicht einfach passiv und mechanisch übernommen wird, sondern dass die Rezipienten damit kreativ umgehen und aus den für sie jeweils bemerkenswertesten Nachrichten durch Hinzufügung von eigenem Wissen, sonstigen Informationen und Phantasien in ihren Köpfen eine eigene, zusammenhängende Geschichte formen. Die Geschichten aus den Medien und die Geschichten vom Hörensagen haben außer der Negativbesetzung auch gemeinsam, dass sie wahr sind bzw. für wahr gehalten werden, nur handeln die einen von öffentlichen Sensationen, die anderen mehr von privaten. Und es ist ein bemerkenswertes Ergebnis der Medienwirkungsforschung, dass den durch persönliches Gespräch erfahrenen Geschichten sogar eine höhere Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird: Unter vergleichbaren Bedingungen ist die unmittelbare persönliche Begegnung der Massenkommunikation überlegen.

Eine weitere Begründung für den Erfolg der beiden vorangegangenen Sammlungen liegt im Wiedererkennungseffekt

der hier mitgeteilten Texte. Diese sind ja weder die Erfindung der Medien noch des einzelnen Erzählers oder gar des Herausgebers, sondern sie gehören in kollektive Erzähltraditionen, an denen mehr oder weniger viele Menschen teilhaben. Aber der Hörer und Erzähler ahnen bei der Rezeption in der direkten Kommunikation in den seltensten Fällen etwas von der weiten Verbreitung dieser Geschichten, sie halten sie nicht nur für wahr und verbürgt, sondern auch für einzigartig, und deshalb verleiht das Weitererzählen dem jeweiligen Erzähler auch ein wenig den Charakter des Eingeweihten, des Wissenden. Sobald er jedoch die von ihm angeeignete, in seinen Traditionsbesitz übergegangene Erzählung in einer mit Dutzenden ähnlicher Beispiele aufwartenden Sammlung wiederfindet, fühlt er sich überrascht, vielleicht sogar ertappt oder entlarvt? Wobei?

Die Menschen erzählen sich nach meiner Erfahrung z.B. gerne schreckliche Geschichten, um sich auf diese Weise von den damit verbundenen Ängsten zu befreien. In den Erzählungen wird der Gefühlsinhalt gewissermaßen symbolisch verschlüsselt wiedergegeben. Über das Geschichtenerzählen kann sich der Mensch ungehemmt über viele Tabuthemen und Abgründe der eigenen Seele verbreiten, ohne befürchten zu müssen, dass man ihn deshalb verachtet oder kritisiert, denn als Erzähler kann er sich immer wieder auf die Position des Übermittlers zurückziehen, der als Zeugen seine Quellen ins Feld zu führen vermag und den Anspruch erhebt, Tatsachen zu vermitteln. Die Entlarvung braucht er dann nicht zu scheuen, da er zwischen sich und die angebliche Wirklichkeit den berühmten ‚Freund des Freundes' als Vermittlungsinstanz eingebaut hat. Auf diese Weise kann der Erzähler auch andere Gefühle und Neigungen wie Klatschsucht, Neugier, Schadenfreude, Eifersucht, Angstlust, Ressentiment, Fremdenfeindlichkeit, Rache usw. in Geschichten kleiden und sich dahinter verstecken. Die Entdeckung, dass anderen die gleichen Geschichten möglicherweise auf die gleiche Weise dienen, hat für viele einen großen Überraschungseffekt und stiftet vielleicht im ersten Augenblick Verwirrung, aber später tritt dann wohl auch Entlastung und das Gefühl der Gemeinsamkeit, des heimlichen Einverständnisses mit den vielen, die an der gleichen Tradition teilhaben, ein.

**Zu diesem Text sind folgende Aufgaben zu bearbeiten:**
**Aufgabe 1, Aufgabe 2, Aufgabe 3, Aufgabe 4, Aufgabe 8, Aufgabe 10 (Item Nr. 69., 70., 71., 72.)**

## TEXT B – ‚Remarque'

*aus: Erich Maria Remarque, Im Westen nichts Neues, Roman, Kiepenheuer & Witsch, Köln 1959, S. 15f.*

Kantorek war unser Klassenlehrer, ein strenger, kleiner Mann in grauem Schoßrock, mit einem Spitzmausgesicht. Er hatte ungefähr dieselbe Statur wie der Unteroffizier Himmelstoß, der „Schrecken des Klosterberges". Es ist übrigens komisch, dass das Unglück der Welt so oft von kleinen Leuten herrührt, sie sind viel energischer und unverträglicher als groß gewachsene. Ich habe mich stets gehütet, in Abteilungen mit kleinen Kompanieführern zu geraten; es sind zumeist verfluchte Schinder.

Kantorek hielt uns in den Turnstunden so lange Vorträge, bis unsere Klasse unter seiner Führung geschlossen zum Bezirkskommando zog und sich meldete. Ich sehe ihn noch vor mir, wie er uns durch seine Brillengläser anfunkelte und mit ergriffener Stimme fragte: „Ihr geht doch mit, Kameraden?"

Diese Erzieher haben ihr Gefühl so oft in der Westentasche parat; sie geben es ja auch stundenweise aus. Doch darüber machten wir uns damals noch keine Gedanken.

Einer von uns allerdings zögerte und wollte nicht recht mit. Das war Josef Behm, ein dicker, gemütlicher Bursche. Er ließ sich dann aber überreden, er hätte sich auch sonst unmöglich gemacht. Vielleicht dachten noch mehrere so wie er; aber es konnte sich niemand gut ausschließen, denn mit dem Wort „feige" waren um diese Zeit sogar Eltern rasch bei der Hand. Die Menschen hatten eben alle keine Ahnung von dem, was kam. Am vernünftigsten waren eigentlich die armen und einfachen Leute; sie hielten den Krieg gleich für ein Unglück, während die besser Gestellten vor Freude nicht aus noch ein wussten, obschon gerade sie sich über die Folgen viel eher hätten klar werden können.

Katczinsky behauptet, das käme von der Bildung, sie mache dämlich. Und was Kat sagt, das hat er sich überlegt.

**Zu diesem Text sind folgende Aufgaben zu bearbeiten:**
**Aufgabe 5, Aufgabe 7, Aufgabe 10 (Item Nr. 73.)**

**TEXT C – ‚Mobilfunk'**

*aus: http://www.heise.de/mobil (leicht verändert)*

## Mobilfunkbranche:

## Weihnachtsgeschäft und Ausblick

Ja ist denn schon wieder Weihnachten? Mit flotten Werbesprüchen und Sondertarifen gehen die Mobilfunkbetreiber in diesen Tagen wieder auf Kundenfang. Freiminuten, Gratis-Pakete oder Startguthaben, freie SMS und MMS oder Handy-Tiefstpreise sollen es richten. Denn der Mobilfunkmarkt wird immer enger. Mit 70 Millionen Kunden hat er bereits einen hohen Sättigungsgrad erreicht. Dennoch erwarten die Anbieter auch für 2005 weiteres Wachstum. So rechnet E-Plus-Geschäftsführer Uwe Bergheim im kommenden Jahr mit einem Anstieg des gesamten Bestands auf mehr als 76 Millionen Kunden, beziehungsweise verkaufte SIM-Karten in Deutschland. Gleichzeitig ist der Markt mit neuen und gebrauchten Handys derzeit förmlich überschwemmt. Die Modellvielfalt ist groß wie nie und die Verbraucher haben die Qual der Wahl: Allein rund 100 Fotohandys, die auch in diesem Jahr wieder ein Renner unter den Weihnachtsgeschenken sein dürften, sind auf dem Markt. Im ersten Halbjahr 2005 sollen weitere 50 Geräte hinzukommen, um die Kauflust zu stimulieren.

**Zu diesem Text sind folgende Aufgaben zu bearbeiten:**
**Aufgabe 6, Aufgabe 10 (Item Nr. 74.)**

**TEXT D – ‚Antiquitätenkauf'**

*aus: Rolf Wilhelm Brednich, Das Huhn mit dem Gipsbein. Neueste sagenhafte Geschichten von heute. Beck'sche Reihe, München 1993, S. 36.*

## Der Antiquitätenkauf

Eine Hamburger Familie war gerade im Spanien-Urlaub gewesen. Auf der Rückfahrt machten sie in Lyon in Frankreich Station und benutzten die Pause, um ein Antiquitätengeschäft zu besuchen. Dort entdeckten sie drei herrliche antike Stühle, wie sie selbst schon drei besaßen. Als sie mit ihrer stolzen Erwerbung in Hamburg ankamen, mussten sie feststellen, dass ihre Wohnung ausgeräumt worden war und sie ihre eigenen Stühle gekauft hatten.

**Zu diesem Text sind folgende Aufgaben zu bearbeiten:**
**Aufgabe 9, Aufgabe 10 (Item Nr. 75.)**

## AUFGABE 1

**Lesen Sie TEXT A (‚Sagen'). Folgende Ausdrücke geben Unterthemen des Textes wieder. Ordnen Sie die Ausdrücke/Unterthemen in der Reihenfolge, wie sie im Text auftauchen.**

**A.** Die Inhalte der Sagen
**B.** Nachrichten und Sagen: Ähnlichkeiten
**C.** Das Gewohnte und das Ungewohnte
**D.** Gründe des Erzählens von schrecklichen Geschichten
**E.** Informationen der Massenmedien und Sagen: Unterschiede
**F.** Der Erfolg der ‚Sagen-Bücher'
**G.** Das Erstaunen des Erzählers
**H.** Der Umgang der Menschen mit Informationen

| 1. (Zeile 1-10) | 2. (Zeile 11-17) | 3. (Zeile 17-25) | 4. (Zeile 26-29) | 5. (Zeile 30-37) | 6. (Zeile 37-42) | 7. (Zeile 43-51) | 8. (Zeile 52-64) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

## AUFGABE 2

**Lesen Sie TEXT A (‚Sagen'). Die linke Spalte (9.-15.) enthält Ausdrücke aus dem Text. Entscheiden Sie, welcher Ausdruck der rechten Spalte (A.-H.) jeweils im Sinne des Textes synonym ist.**
**Sie können jeden Ausdruck nur ein Mal verwenden. Ein Ausdruck der rechten Spalte (A.-H.) bleibt übrig.**

| | |
|---|---|
| **9.** „Rezipienten" (Zeile 6) | **A.** entdeckt |
| **10.** „das negativ Besetzte" (Zeile 18) | **B.** Geschichten aus den Medien |
| **11.** „Rezipienten" (Zeile 35) | **C.** Informationsangebot |
| **12.** „damit" (Zeile 35) | **D.** Geschichten vom Hörensagen |
| **13.** „einen" (Zeile 39) | **E.** Leser |
| **14.** „anderen" (Zeile 39) | **F.** etwas Schlimmes tun |
| **15.** „entlarvt" (Zeile 51) | **G.** etwas, das mit schlimmen oder unangenehmen Vorstellungen verbunden ist |
| | **H.** Leser, Hörer, Zuschauer |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **9.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **10.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **11.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **12.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **13.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **14.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |
| **15.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ | **H.** ☐ |

## AUFGABE 3

**Lesen Sie TEXT A (‚Sagen') und folgende Aussagen dazu.**
**Lesen Sie die Aussagen (16.-25.) und kreuzen Sie an:**
**A: richtig B: falsch C: geht aus diesem Textabschnitt nicht hervor.**

**Zu Textabschnitt 1 (Zeile 1-10)**

**16.** Der Verfasser bezieht sich in dem Vorwort auf andere ‚Sagen-Sammlungen', die er herausgegeben hat. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**17.** Obwohl die ‚modernen Sagen' beim Publikum gut ankommen, gibt es auch viele kritische Stimmen. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**Zu Textabschnitt 2 (Zeile 11-25)**

**18.** Der Mensch kann nur überleben, wenn er flexibel ist. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**19.** Die Leser interessieren sich vor allem für Geschichten, die zeigen, wie andere Menschen schlimme Situationen glücklich überstehen. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**Zu Textabschnitt 3 (Zeile 26-42)**

**20.** In den Massenmedien insgesamt gibt es mehr positive als negative Nachrichten. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**21.** Viele Menschen machen aus Nachrichten ihre eigenen Geschichten und erzählen sie anderen. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**Zu Textabschnitt 4 (Zeile 43-51)**

**22.** Ein Grund für den Erfolg der Sagensammlungen ist, dass die darin enthaltenen Geschichten vielen Menschen bekannt sind und von vielen erzählt werden. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**23.** Viele Erzähler verklagen den Herausgeber der Sagensammlungen, wenn sie dort eine ihrer eigenen Geschichten finden. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**Zu Textabschnitt 5 (Zeile 52-64)**

**24.** Mit und in den Geschichten können die Menschen über viele Themen sprechen, über die sie sonst nicht sprechen würden. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

**25.** Die meisten Erzähler werden eifersüchtig, wenn sie sehen, dass auch andere Menschen Geschichten erzählen. **A.** ☐ **B.** ☐ **C.** ☐

## AUFGABE 4

**Lesen Sie TEXT A (‚Sagen') und folgende Fragen dazu.**
**Kreuzen Sie für jede Frage (26.-36.) die richtige Antwort A, B oder C an.**

**26. Der Autor geht auf seine Erfahrungen mit den beiden vorangegangenen Ausgaben ein, ...**
**A.** weil er die neue Sammlung als deren Fortsetzung ansieht.
**B.** weil zahlreiche Leser eine Fortsetzung gewünscht haben.
**C.** weil die vorangegangenen Ausgaben überraschend gut verkauft wurden.

**27. „Eine ... Antwort wäre, dass ..." (Zeile 5).**
Damit drückt der Verfasser aus:
**A.** Eine Antwort war, dass ...
**B.** Eine mögliche Antwort ist, dass ...
**C.** Eine mögliche Antwort war, dass ...

**28. „Es muss bei unseren Geschichten noch etwas hinzukommen, das jene nicht aufweisen." (Zeile 9-10)**
**Diese Äußerungen bedeutet:**
**A.** Der Verfasser muss seinen Geschichten noch etwas hinzufügen, damit sie beim Publikum beliebter werden als andere Kurzgeschichten etc.
**B.** Der Verfasser ist sicher, dass die von ihm gesammelten Geschichten etwas haben, was andere Kurzgeschichten etc. nicht haben.
**C.** Der Verfasser gibt die Meinung anderer wieder, die meinen, dass bei diesen Geschichten noch etwas hinzukommt, was andere Kurzgeschichten etc. nicht haben.

**29. Wie kann es dem Menschen gelingen, „neue Situationen flexibel zu bewältigen"? (Zeile 14-15)**
**A.** Indem er sich biologisch weiterentwickelt.
**B.** Indem er Fähigkeiten einsetzt, die nur der Mensch besitzt.
**C.** Indem er alles Bedrohliche vermeidet.

**30 „... dagegen aber das, was davon abweicht: ..." (Zeile 16-17)**
Eine synonyme Äußerung ist:
**A.** ... dagegen aber alles davon Abweichende: ...
**B.** ... dagegen aber alles davon Abgewichene: ...
**C**. ... dagegen aber alles davon Abzuweichende: ...

**31. In der Weltliteratur werden ...**
**A.** im Gegensatz zu mündlichen Erzählungen vor allem positive Themen behandelt.
**B.** im Gegensatz zu mündlichen Erzählungen vor allem negative Themen behandelt.
**C.** wie in den mündlichen Erzählungen vor allem negative Themen behandelt.

**32. Die Menschen ...**
**A.** glauben eher das, was sie im Fernsehen hören oder in der Zeitung lesen.
**B.** glauben eher das, was ihnen ein Freund oder ein Bekannter erzählt.
**C**. glauben beides in gleichem Maße.

**33. „Wiedererkennungseffekt der ... Texte" (Zeile 43)**
Was bedeutet der unterstrichene Ausdruck?
**A.** Man kennt den Effekt schon.
**B.** Der Effekt: Ah, das kenne ich ja!
**C.** Die Texte haben den Effekt, das Menschen einander wiedererkennen.

**34. Wie kommt es, dass die meisten Erzähler glauben, ihre Geschichte sei „einzigartig"? (Zeile48)**
**A.** Weil ihre Geschichte besonders außergewöhnlich ist.
**B.** Weil sie die Geschichte erst vor wenigen Tagen persönlich erlebt haben und noch niemand sie kennen kann.
**C.** Weil sie nicht wissen, dass ihre Geschichte zu einem ‚Schatz' von Geschichten gehört, den viele Menschen kennen.

**35. Wobei fühlen sich die Menschen ertappt, wenn sie ‚ihre Geschichte' in einer Sammlung wieder finden?**
**A.** Dass sie eine Geschichte als ihre eigene ausgeben haben, obwohl das nicht stimmt.
**B.** Dass sie Geschichten erzählen, und so auch Gefühle ausleben, die allgemein verurteilt werden.
**C.** Dass die ‚Tatsachen', die sie erzählen, nur Erfindung und Lügen sind.

**36. „Die Entdeckung, dass anderen die gleichen Geschichten möglicherweise auf die gleiche Weise dienen"(Zeile 61-62) führt nach Ansicht des Verfassers schließlich dazu,**
**A.** dass sich die Erzähler schämen.
**B.** dass sich die Erzähler erleichtert fühlen, weil ihnen bewusst wird, dass sie zur großen Gruppe der ‚Erzähler' gehören.
**C.** dass es die meisten Erzähler in ihrem weiteren Leben vermeiden, Geschichten zu erzählen.

## AUFGABE 5

**Lesen Sie TEXT B (‚Remarque') und folgende Fragen dazu.**
**Kreuzen Sie für jede Frage (37.-45.) die richtige Antwort A, B oder C an.**

**37. „komisch" (Zeile 3)**
‚Komisch' bedeutet hier:
**A.** lustig
**B.** seltsam
**C.** lächerlich

**38. Der Verfasser behauptet, dass „das Unglück so oft von kleinen Leuten herrührt" (Zeile 3), ...**
**A.** obwohl er selbst keine schlimmen Erfahrungen gemacht hat.
**B.** weil er selbst groß gewachsen ist.
**C.** weil er in der Schule und beim Militär entsprechende Erfahrungen gesammelt hat.

**39. Die ganze Klasse meldete sich zum Militär, ...**
**A.** weil alle Schüler begeistert davon waren, Soldaten zu werden.
**B.** weil Kantorek sie dazu drängte.
**C.** weil die Vorträge von Kantorek so lang waren.

**40. „Ihr geht doch mit, Kameraden?" (Zeile 8)**
Was drückt Kantorek mit dieser Frage aus?
**A.** Dass er sich vergewissern will, dass die Schüler das machen werden, was er wünscht.
**B.** Dass er fragt, weil er nicht weiß, ob die Schüler mitgehen wollen oder nicht.
**C.** Wie sehr er sich freut, dass die Schüler mitgehen.

**41. Nach Ansicht des Verfassers ...**
**A.** war Josef Behm ein Feigling.
**B.** hat sich Josef Behm schließlich doch gemeldet, weil er nicht als Feigling gelten wollte.
**C.** war Josef Behm der Einzige, der sich nicht mit Begeisterung meldete.

**42. „ ..., während die besser Gestellten vor Freude nicht aus noch ein wussten, ..." (Zeile 15-16.)**
Das bedeutet, dass die besser gestellten Leute sich ...
**A.** kaum freuten.
**B.** wirklich freuten.
**C.** übermäßig freuten.

**43. „ ..., das käme von der Bildung, ..." (Zeile 17)**
Was behauptet Katczinsky?
**A.** Katczinsky: „Das kam von der Bildung."
**B**. Katczinsky: „Das komme von der Bildung."
**C.** Katczinsky: „Das kommt von der Bildung."

**44. „ ..., das hat er sich überlegt." (Zeile 17)**
Der Autor charakterisiert das, was Kat sagt, als ...
**A.** unüberlegt.
**B.** wohl überlegt.
**C.** überlegen.

**45. Der Verfasser ...**
**A.** ist dem Krieg gegenüber positiv eingestellt.
**B.** ist dem Krieg gegenüber negativ eingestellt.
**C.** meint, dass der Krieg positive und negative Seiten hat.

## AUFGABE 6

**Lesen Sie TEXT C („Mobilfunk') und folgende Fragen dazu.**
**Kreuzen Sie für jede Frage (46.-49.) die richtige Antwort A, B oder C an.**

**46. „Denn der Mobilfunkmarkt wird immer enger. Mit 70 Millionen Kunden hat er bereits einen hohen Sättigungsgrad erreicht." (Zeile 5-6)**
Durch welchen der folgenden Sätze ist die Beziehung zwischen diesen beiden Sätzen im Sinne des Textes richtig wiedergegeben?
**A.** Denn der Mobilfunkmarkt wird immer enger, bis er mit 70 Millionen Kunden bereits einen hohen Sättigungsgrad erreicht hat.
**B.** Denn der Mobilfunkmarkt wird immer enger, da er mit 70 Millionen Kunden bereits einen hohen Sättigungsgrad erreicht hat.
**C.** Denn der Mobilfunkmarkt wird immer enger, obwohl er mit 70 Millionen Kunden bereits einen hohen Sättigungsgrad erreicht hat.

**47. Uwe Bergheim rechnet mit einem Anstieg der Kundenzahl, ...**
**A.** obwohl der Mobilfunkmarkt schon ziemlich gesättigt ist.
**B.** weil das Weihnachtsgeschäft gut gelaufen ist.
**C.** weil immer mehr Kunden mehrere SIM-Karten besitzen.

**48. „Allein rund 100 Fotohandys, ...“ (Zeile 10)**
Was bedeutet diese Äußerung?
**A**. Nur bei den Fotohandys gibt es eine große Modellvielfalt.
**B.** Die Modellvielfalt ist riesig. Um das deutlich zu machen, wird im Text die Kategorie der Fotohandys als Beispiel angeführt.
**C.** Auf dem Mobilfunkmarkt gibt es nur 100 Fotohandys.

**49. Nach Ansicht des Verfassers ...**
**A.** dürfen sich viele Leute ein Fotohandy kaufen.
**B.** werden viele Leute als Weihnachtsgeschenk ein Fotohandy kaufen.
**C.** werden die Verbraucher lieber auf die neuen Modelle im Jahr 2005 warten.

## AUFGABE 7

**Lesen Sie TEXT B (‚Remarque’). Die linke Spalte (50.-54.) enthält Ausdrücke aus dem Text. Entscheiden Sie, welcher Ausdruck der rechten Spalte (A.-G.) jeweils im Sinne des Textes synonym ist. Sie können die Ausdrücke nur ein Mal verwenden. Zwei Ausdrücke bleiben übrig.**

| | |
|---|---|
| | **A.** bewegt |
| **50.** „energisch“ (Zeile 3) | **B.** mutig |
| **51.** „ergriffen“ (Zeile 8) | **C.** dumm |
| **52.** „parat“ (Zeile 9) | **D.** tatkräftig |
| **53.** „rasch“ (Zeile 13) | **E.** streng |
| **54.** „dämlich“ (Zeile 17) | **F.** bereit |
| | **G.** schnell |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **50.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ |
| **51.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ |
| **52.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ |
| **53.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ |
| **54.** | **A.** ☐ | **B.** ☐ | **C.** ☐ | **D.** ☐ | **E.** ☐ | **F.** ☐ | **G.** ☐ |

## AUFGABE 8

**Ein Freund von Ihnen muss TEXT A (‚Sagen’) schriftlich präsentieren und kommentieren. Er ist sich aber an einigen Stellen unsicher und bittet Sie um Hilfe.**
**Setzen Sie in jede Lücke (55.-60.) das passende Verb (A.-E.) ein. Manche Verben sind mehr als einmal zu benutzen, andere dagegen gar nicht.**

| | | |
|---|---|---|
| **A.** kommen | **B.** finden | **C.** geben |
| **D.** stellen | **E.** nehmen | |

Die Frage, die man sich zunächst **(55.)** ..... muss, ist, warum diese ‚modernen Sagen’ einen solchen Anklang **(56.)**..... Eine Antwort, die man darauf **(57.)**..... könnte, ist: Weil sie kurz und spannend sind. Doch müssen sicher auch noch andere Faktoren Berücksichtigung **(58.)**....., insbesondere die tieferen psychologischen Bedürfnisse, die in diesen Geschichten und im Erzählen dieser Geschichten zum Ausdruck **(59.)**..... bzw. Befriedigung **(60.)**.....

**AUFGABE 9**

**Lesen Sie TEXT D (‚Antiquitätenkauf') und füllen Sie die folgenden Textlücken (61.-68.), so dass unten stehender Text sinngemäß TEXT D entspricht.**

Eine Hamburger Familie fuhr mit dem Auto **(61.)**..... ihrem Spanien-Urlaub nach Deutschland zurück und machte in einer **(62.)**..... Stadt Station. **(63.)**..... der Pause besuchte sie ein Antiquitätengeschäft, **(64.)**..... sie eine herrliche **(65.)**..... machten: Drei antike Stühle, wie sie selbst schon drei besaßen. Sie **(66.)**..... die Stühle und fuhren stolz nach Hause. **(67.)**..... mussten sie allerdings feststellen, dass Diebe ihre Wohnung ausgeräumt hatten: Die Stühle, die sie gekauft hatten, waren ihre **(68.)**.....!

**AUFGABE 10**

**Lesen Sie TEXT A (‚Sagen') und antworten Sie mit Stichworten (keine ganzen Sätze) auf folgende Fragen (69.-75.).**

**Zu TEXT A (‚Sagen')**

**69.** Welche Textsammlungen gleichen in vieler Hinsicht den Sammlungen ‚moderner Sagen'?

.....

**70.** „... den durch persönliches Gespräch erfahrenen Geschichten..." (Zeile 40-41)
Nennen Sie für obigen Ausdruck einen synonymen Ausdruck des Texts.

.....

**71.** Im letzten Teil des Textes schreibt der Verfasser über die Gründe, warum Menschen gerne schreckliche Geschichten erzählen. Welcher Ausdruck im Text zeigt, dass er sich dabei nicht auf wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse stützt?

.....

**72.** Welche Rolle hat der „berühmte ‚Freund des Freundes'"? (Zeile 59)

.....

**Zu TEXT B (‚Remarque')**

**73.** „Die Menschen hatten eben alle keine Ahnung von dem, was kam." (Zeile 14)
Worauf bezieht sich die unterstrichene Textstelle?

.....

**Zu TEXT C (‚Mobilfunk')**

**74.** Durch welche Maßnahmen soll der Absatz von Mobilfunkprodukten gesteigert werden?

.....

**Zu TEXT D (‚Antiquitätenkauf')**

**75.** Wie viele antike Stühle hat die Familie am Schluss?

.....

**VERGESSEN SIE NICHT, ALLE ANTWORTEN AUF DEN ANTWORTBOGEN 1 ZU ÜBERTRAGEN!**

**Βεβαιωθείτε ότι έχετε μεταφέρει όλες τις απαντήσεις σας στο Έντυπο 1!**

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Griechisches Ministerium für Bildung und Religion

# Griechisches Staatszertifikat - Deutsch

| | | |
|---|---|---|
| NIVEAU | C1 | Entspricht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen |
| PHASE | II | Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung |

## Modelltest

**ACHTUNG**

- Schreiben Sie im Heft, das für diese Prüfung vorgesehen ist.
- Schreiben Sie mit einem blauen oder schwarzen Kugelschreiber.
- Bearbeiten Sie beide Aufgaben.
- Dauer dieser Prüfungsphase: 90 Minuten.

## AUFGABE 1

**Die unten stehenden E-Mails kommentieren die Bewertung von deutschen Hochschulen auf Grund der Leistungen ihrer Studenten.**
**Sie arbeiten in der Redaktion einer Hochschulzeitung und möchten aufgrund dieser Kommentare einen Artikel veröffentlichen.**

**Schreiben Sie einen Artikel von ca. 180 Wörtern. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:**

- **Erklären Sie den Lesern Ihrer Zeitung den Grund Ihres Artikels.**
- **Mit Bezug auf die E-Mails:**
  a. **Nennen Sie zwei Vorteile, die sich ergeben, wenn Universitäten bewertet werden.**
  b. **Führen Sie einen Vorschlag an, der bei derartigen Bewertungen berücksichtigt werden sollte.**
  c. **Gehen Sie auf zwei Probleme ein, die im Rahmen der Diskussion über das Bildungswesen allgemein angeführt werden.**
- **Äußern Sie Ihre persönliche Meinung, ob und warum Hochschulen nach den Leistungen der Studenten bewertet werden sollten.**

Da sollen Elite-Unis geschaffen werden, wohl wissend, dass diese den traditionsreichen Unis wie Harvard oder Stanford nie das Wasser reichen können: Wie wir alle wissen, kann laut Pisa II fast jeder vierte Schüler nicht richtig lesen und schreiben. Daher sollte das ganze Bildungssystem bewertet werden, nicht nur die Unis!
*H.W. aus Senzig (Brandenburg)*

❋ ❋ ❋

Ich habe mich an der Umfrageaktion beteiligt und bin jetzt sehr überrascht von den Ergebnissen. Wer überprüft die Angaben der Beteiligten? Bei mir hat niemand die Zeugnisse sehen wollen. Es kann also wohl nicht ausgeschlossen werden, dass die Statistiker vielleicht einiges übertrieben haben.
*S. E. aus Köln*

❋ ❋ ❋

Und wieder ein Hochschulranking. An sich eine gute Sache, weil es zum einen die Konkurrenz der Hochschulen untereinander erhöht, zum anderen, weil dadurch zukünftige Studenten in ihrer Suche nach der passenden Universität unterstützt werden. Was ich allerdings sehr schade finde, ist, dass regelmäßig lediglich die Universitäten berücksichtigt werden. Fakt ist aber, dass zum Beispiel knapp 70 Prozent aller diplomierten Informatiker in Deutschland an Fachhochschulen ausgebildet wurden. Daher sollten auch diese endlich einmal bewertet werden.
*Th. Frank aus Sindelfingen (Baden-Württemberg)*

❋ ❋ ❋

Unsere deutschen Unis sollten härtere Anforderungen an die Studenten stellen, damit die Bedeutung von „studere" wieder als Grundwert verstanden wird. Das sozial finanzierte Studium sollte als ein Privileg verstanden werden. Es gibt nämlich meiner Meinung nach genügend Studierende, die sich während all der tollen Auslandaufenthalte lediglich in Kneipen und sonst wo fröhlich amüsieren und sich nicht mit ihrem Studium beschäftigen.
*Dr. P. D.-K., aus München*

*Nach: Der Spiegel, 49/29-11-04*

**AUFGABE 2**

**In einer griechischen Zeitschrift haben Sie folgenden Artikel gelesen und möchten darüber die Mitglieder des Deutschen Pharmazeutenverbandes informieren.**

**Schreiben Sie einen Leserbrief von ca. 180 Wörtern an die Zeitschrift, die der Deutsche Pharmazeutenverband jeden Monat herausgibt. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:**

- **Stellen Sie die Organisation "Pharmazeuten der Welt" vor.**
- **Geben Sie Informationen dazu, wie die Organisation sich selbst einschätzt.**
- **Schließen Sie Ihren Leserbrief mit einer begründenten Stellungnahme zu der Frage: Sollte man Mitglied dieser oder ähnlicher Organisationen werden?**

## *Ευκαιρίες για δράση*

### Πληροφορίες και ευκαιρίες για ανθρωπιστική δράση

Επειδή: αν πληροφορηθούν αυτοί που θέλουν, μπορεί να δράσουν, κι αν πληροφορηθούν αυτοί που δεν θέλουν, μπορεί να θελήσουν.

*Επιμέλεια: Λάμπρος Κουλελής*

Οι «Φαρμακοποιοί του Κόσμου» ιδρύθηκαν στην Αθήνα το 1997, από μια ομάδα Ελλήνων εθελοντών. Στην απόφασή τους αυτή κατέληξαν μετά από δύο διαπιστώσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: ότι ο σημερινός κόσμος χαρακτηρίζεται από σοβαρά κοινωνικά και υγειονομικά προβλήματα, αλλά και από ακραίο ατομικισμό. Και ότι είναι εμφανής η ανάγκη για συντονισμένες δραστηριότητες των ευαισθητοποιημένων ατόμων, που θεωρούν ότι η επιθυμία προσφοράς είναι ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Μέλος των «Φαρμακοποιών του Κόσμου» μπορεί να γίνει οποιοσδήποτε επιθυμεί, ανεξάρτητα από την επαγγελματική του απασχόληση.

Οι «Φαρμακοποιοί του Κόσμου» δραστηριοποιούνται στην συλλογή, αγορά και υγειονομικό έλεγχο υλικού που παρέχεται δωρεάν σε άτομα, ομάδες και ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στην αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας και συναφών κοινωνικών προβλημάτων, στην καταγραφή και μελέτη προβλημάτων υγείας, στην εκπαίδευση υγειονομικού προσωπικού με στόχο την κινητοποίηση σε καταστάσεις ανάγκης.

Στην Πρόσκλησή τους για Βοήθεια οι «Φαρμακοποιοί του Κόσμου» αναφέρουν χαρακτηριστικά: «...Θεωρούμε ότι η εκτίμηση προς μια Ανθρωπιστική Οργάνωση είναι αποτέλεσμα της σταδιακής αναγνώρισης του όλου έργου της.

Έχουμε επίγνωση της σημερινής πραγματικότητας και δεν τρέφουμε αυταπάτες για τις δυνατότητές μας. Η εμπειρία των χρόνων λειτουργίας της Οργάνωσής μας πείθει ότι αν κάποιος το επιθυμεί, μπορεί όντως να προσφέρει αποτελεσματικά. Με την πίστη ότι η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ο μοναδικός τρόπος να παραμείνει ελκυστικό το όραμα του εθελοντισμού, σας καλούμε να συμμετέχετε στις ανθρωπιστικές μας προσπάθειες».

*Σύμφωνα με: Οδοδείκτες, Νοε-Δεκ. 2004, σ. 44.*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Griechisches Ministerium für Bildung und Religion

# Griechisches Staatszertifikat - Deutsch

| | | |
|---|---|---|
| NIVEAU | C1 | Entspricht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen |
| PHASE | III | Hörverstehen |

## Modelltest

**ACHTUNG**

- Öffnen Sie das Prüfungsheft nicht vor Prüfungsbeginn.
- Bearbeiten Sie alle Aufgaben.
- Übertragen Sie anschließend Ihre Antworten auf den Antwortbogen.
- Dauer dieser Prüfungsphase: 25 Minuten.

# Hörverstehen Teil 1

***Sie werden jetzt einen Ausschnitt aus einem Interview hören.***
***Zunächst hören Sie das ganze Interview einmal. Dazu sollen Sie fünf Aufgaben lösen. Kreuzen Sie beim Hören an. Sie haben zusätzlich eine halbe Minute Zeit, um Ihre Antworten zu überprüfen.***

**Aufgabe 1**
Über welches Phänomen wird beim Interview gesprochen?
Über …

A) Fettleibigkeit bei kleinen Kindern.
B) den Trend zum Abnehmen.
C) die Epidemie der Fettleibigkeit.

**Aufgabe 2**
Ein Hauptthema in diesem Gespräch …

A) sind die Verführungstricks der Lebensmittelkonzerne.
B) ist der positive Einfluss der Industrie auf die Volksgesundheit.
C) ist der Einfluss der Regierungen auf die Lebensmittelindustrie.

**Aufgabe 3**
Frau Nestle ist …

A) Direktorin eines großen Lebensmittelkonzerns.
B) Gesundheitsministerin.
C) Ernährungswissenschaftlerin.

**Aufgabe 4**
Welche Rolle spielt nach Frau Nestles Meinung das Fernsehen im Hinblick auf das Übergewicht?
Das Fernsehen …

A) verführt durch Werbung zum Essen.
B) informiert über gesunde Ernährung.
C) hilft durch Tipps beim Abnehmen.

**Aufgabe 5**
Welche Einstellung hat Frau Nestle gegenüber den Lebensmittelkonzernen?

A) Eine positive.
B) Eine negative.
C) Sie ist neutral.

# Hörverstehen Teil 2

***Sie hören das Interview jetzt in fünf Abschnitten. Dazu sollen Sie insgesamt 15 Aufgaben lösen. Kreuzen Sie beim Hören an. Nach jedem Abschnitt haben Sie zusätzlich eine halbe Minute Zeit, um Ihre Antworten zu überprüfen.***

## Erster Abschnitt

### Aufgabe 6

Es gibt in Deutschland und den USA mehr dicke als normalgewichtige Personen.

A) richtig
B) falsch

### Aufgabe 7

Welche Aussage entspricht der Meinung von Frau Nestle?

A) Die Menschen essen nur an Festtagen zu viel.
B) Die Menschen essen zu viel, wenn sie Zeit haben.
C) Die Menschen essen während des ganzen Jahres zuviel.

### Aufgabe 8

Woran liegt es, dass viele Leute mehr Kalorien zu sich nehmen als sie verbrauchen?

A) Die Festtage sind zu „Fresstagen“ geworden.
B) Die Leute essen mehr kalorienreiche Landwirtschaftsprodukte als andere Nahrungsmittel.
C) In den industriell entwickelten Ländern gibt es ein Überangebot an Lebensmitteln.
D) Lebensmittelkonzerne eröffnen immer mehr Verkaufsstellen.

## Zweiter Abschnitt

### Aufgabe 9

Je mehr gegessen wird, desto mehr Gewinne macht die Lebensmittelindustrie.

A) richtig
B) falsch

### Aufgabe 10

Welche Aussage macht Frau Nestle über die Werbung?

A) Für Werbung wird noch zu wenig Geld ausgegeben.
B) Weltweit werden insgesamt 34 Milliarden Dollar für Werbung ausgegeben.
C) Durch Werbung versuchen die Firmen ihre Marktposition zu verbessern.

### Aufgabe 11

Welche Bedeutung hat die Lebensmittelindustrie, nach Frau Nestle, bei der Epidemie der Fettsucht?

A) Eine sehr große Bedeutung, weil auf den Produkten Behauptungen stehen, die nicht der Wahrheit entsprechen, und die Lebensmittelindustrie auch Wissenschaftler beeinflusst.
B) Eine nicht ganz so große Bedeutung, denn viele Produkte enthalten nur wenig Öl und Zucker.
C) Eine mäßige Bedeutung, weil die Verbraucher die Tricks durchschauen.
D) Eine geringe Bedeutung, weil die Werbung ihr Ziel verfehlt.

## Dritter Abschnitt

### Aufgabe 12

Besonders zu Hause sind die Essensportionen zu groß.

A) richtig
B) falsch

### Aufgabe 13

Was beweisen wissenschaftliche Studien?

A) Kleine Portionen regen dazu an, alles aufzuessen.
B) Man isst mehr, wenn die Teller voll sind.
C) Personen, die nicht viel essen können, gehen nicht mehr ins Restaurant.

### Aufgabe 14

Warum servieren Restaurants nach Frau Nestles Meinung große Portionen?

A) Es ist eine neue Mode, nachdem in den vergangenen Jahren die Portionen in den Restaurants immer kleiner wurden.
B) Die Einkaufspreise für Lebensmittel sind im Vergleich zu den Herstellungskosten hoch.
C) Die Gäste erhalten so mehr Quantität auf Kosten der Qualität.
D) Die Kunden mögen es, viel angeboten zu bekommen und sind zufrieden.

## Vierter Abschnitt

### Aufgabe 15

Die Regierungen könnten eine ganze Menge gegen die Fettsucht tun.

A) richtig
B) falsch

### Aufgabe 16

Was geht aus Statistiken hervor?

A) Dass man dicker wird, wenn man viel fern sieht.
B) Dass TV-Werbespots das Essverhalten nicht beeinflussen.
C) Dass Fastfood immer dick macht.

### Aufgabe 17

Welche Maßnahmen schlägt Frau Nestle gegen die Fettsucht vor?

A) Die Portionsgrößen in Restaurants sollten gesetzlich geregelt werden.
B) In den Schulen dürfen nur Milch- und Kakaoautomaten aufgestellt werden.
C) Die Schüler sollten lernen, die Herkunftsländer der Nahrungsmittelprodukte zu erkennen.
D) Fernsehsender, die sich auf Film-Angebote für Kinder spezialisiert haben, sollten keine Nahrungsmittelwerbungen zeigen dürfen.

## Fünfter Abschnitt

**Aufgabe 18**
Frau Nestle rät Personen, die abnehmen wollen, ihr Buch zu lesen.

A) richtig
B) falsch

**Aufgabe 19**
Was sagt Frau Nestle über sich selbst?

A) Sie isst nur, wenn sie Hunger hat.
B) Sie würde lieber mit dem Auto fahren als zu Fuß zu gehen.
C) Im Laufe der Jahre ist sie dicker geworden.

**Aufgabe 20**
Wer trägt nach Meinung von Frau Nestle im Grunde die Verantwortung für die Epidemie der Fettsucht?

A) Das Fernsehen, das zum passiven Zuschauen animiert.
B) Diejenigen, die immer wieder versuchen abzunehmen.
C) Die Tatsache, dass die verschiedenen Tipps zum Abnehmen einander widersprechen.
D) Der einzelne Mensch, der nicht gelernt hat, den Verführungen der Wohlstandsgesellschaft zu widerstehen.

## Hörverstehen Teil 3

***Sie werden nun einen Radiobeitrag hören. Diese Sendung hören Sie nur einmal. Dazu sollen Sie fünf Aufgaben lösen. Tragen Sie beim Hören die fehlenden Informationen ein. Sie haben zusätzlich eine halbe Minute Zeit, Ihre Antworten zu überprüfen.***

**Aufgabe 21**
Thema des Beitrags: Katastrophen in _____.

**Aufgabe 22**
Bei dem Film „San Francisco“ ging es um _____.

**Aufgabe 23**
Worüber denken die Zuschauer nach, wenn im Film die Welt zerstört wird?
Über: _____.

**Aufgabe 24**
Katastrophenfilme sind auch deshalb beliebt,
weil es dort einen _____ gibt.

**Aufgabe 25**
Wer ist in der Realität der Sieger? _____.

**ÜBERTRAGEN SIE JETZT ALLE ANTWORTEN AUF DEN ANTWORTBOGEN.**
**SIE HABEN DAZU 3 MINUTEN ZEIT.**

**Βεβαιωθείτε ότι έχετε μεταφέρει όλες τις απαντήσεις σας στο Απαντητικό Έντυπο!**

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Griechisches Ministerium für Bildung und Religion

# Griechisches Staatszertifikat - Deutsch

| | | |
|---|---|---|
| NIVEAU | C1 | Entspricht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen |
| PHASE | IV | Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung |

## Modelltest

**ACHTUNG**

- Vor Beginn der Prüfung werden die Prüfer gebeten, die Anweisungen aufmerksam zu lesen.
- Nach der Prüfung eines jeden Kandidatenpaares müssen die Prüfungshefte den Prüfern zurückgegeben werden.
- Dauer dieser Prüfungsphase pro Kandidatenpaar: 20-25 Minuten.

**PHASE IV**
**Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung**
**INFORMATIONEN FÜR DIE PRÜFER**

## Ziel der Prüfung

Ziel der Prüfung ist festzustellen, inwieweit die Kandidaten in der Lage sind,

- ihre Ansichten zu einem Thema zu formulieren,
- Informationen auszutauschen, die sie geschriebenen Texten entnehmen, und
- eine Diskussion mit dem anderen Kandidaten zu führen,

wobei sie sich grammatisch korrekt und der vorgegebenen kommunikativen Situation entsprechend auszudrücken haben.

## Aufbau der Prüfung

- Die Prüfung dauert 20 Minuten und die Kandidaten werden paarweise geprüft.
- Die Prüfung besteht aus zwei Aufgaben und wird ausschließlich auf Deutsch durchgeführt. Auch für den Fall, dass ein Kandidat etwas nachfragen möchte, hat er sich auf Deutsch zu äußern.
- Bevor die Prüfungsthemen gestellt werden, sind jedem Kandidaten Fragen zu stellen, die seine Interessen und Tätigkeiten betreffen, so dass die Situation aufgelockert wird.
- Den Kandidaten werden ihre Textteile ausgehändigt und die Aufgabenstellung vorgegeben.
- Bevor die Prüfung beginnt, informieren Sie die Kandidaten auf Deutsch über die Vorgehensweise wie folgt:

  - Ihnen werden zwei Aufgaben gestellt, mit welchen überprüft wird, inwieweit Sie in der Lage sind, mit mir und Ihrem Mitkandidaten ein Gespräch zu führen.
  - Sprechen Sie bitte nur Deutsch, solange Sie sich im Prüfungsraum befinden.
  - Bei der ersten Aufgabe hat jeder von Ihnen 2 Minuten Zeit, um seine Meinung zu der Frage oder dem Thema zu äußern und diese zu begründen. Zuerst anwortet Kandidat A und dann Kandidat B.
  - Bei der zweiten Aufgabe sollen Sie mit dem anderen Kandidaten und/oder mit mir ein Thema besprechen.
  - Informationen zu diesem Thema sind einem griechischen Text zu entnehmen. Sie haben 2 bis 3 Minuten Zeit, diesen Text zu lesen. Jeder Kandidat erhält einen anderen Text. Diese Texte jedoch sind inhaltlich miteinander verbunden, obwohl sie nicht die gleichen Informationen enthalten. Sie werden aufgefordert, die Informationen Ihres Textes dem anderen Kandidaten zu übermitteln und meine weiteren Anweisungen zu befolgen.
  - Die Prüfungsdauer für die zweite Aufgabe beträgt 15 Minuten.

- Auflockerungsfragen und Mitteilung der o.a. Informationen sollten ca. 1 Minute in Anspruch nehmen.

**Aufgabe 1**

- Diese Aufgabe dient dazu, dass die Kandidaten eine längere Antwort auf eine Frage geben, wobei sie ihre Ansicht zu einem Thema äußern und diese auch begründen sollen.
- Den Kandidaten werden unterschiedliche Fragen gestellt. Bei der Wahl der zu stellenden Fragen ist besonders das Alter der Kandidaten zu berücksichtigen. Die Prüfer können den Kandidaten mit weiterführenden Fragen behilflich sein, das Thema ist jedoch nicht zu ändern.
- Diese Aufgabe dauert insgesamt 4 Minuten (zwei Minuten pro Kandidat).

**Aufgabe 2**

- Bei dieser Aufgabe werden die Kandidaten aufgefordert, einen griechischen Text zu lesen und diesem die Informationen zu entnehmen, die für die jeweilige Aufgabenstellung relevant sind. Einem jeden Kandidatenpaar wird eine derartige Aufgabe gestellt, die Informations- und Meinungsaustausch erfordert, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.
- Kandidat A und Kandidat B erhalten unterschiedliche Texte, von jeweils bis zu 500 Wörtern. Die beiden Texte sind miteinander verbunden entweder hinsichtlich ihres Inhaltes oder hinsichtlich ihrer Form.
- Nachdem den Kandidaten die Aufgabe gestellt und die Texte überreicht worden sind, erhalten sie Zeit, die Texte zu lesen. Anschließend werden die Kandidaten aufgefordert, das Gespräch miteinander zu beginnen. Als Prüfer haben Sie die Möglichkeit, in den Gesprächsablauf einzugreifen, einerseits um das Gespräch aufrecht zu erhalten, andererseits um sich auch als Kommunikationspartner am Gespräch zu beteiligen.
- Die Kandidaten dürfen den Text des anderen Kandidaten nicht einsehen.
- Da Kandidat A der erste Sprecher bei Aufgabe 1 war, ist nun Kandidat B der erste Sprecher.
- Diese Aufgabe dauert insgesamt 15 Minuten.

**Zum Ausfüllen des Bewertungsbogens 4**

- Vergewissern Sie sich, dass Name und Kodenummer des Kandidaten angeführt sind.
- Beide Prüfer füllen den Bewertungsbogen aus. Derjenige Prüfer, der das Prüfungsgespräch führt (1ος βαθμολογητής) füllt den Bewertungsbogen aus, nachdem die Kandidaten den Prüfungsraum verlassen haben. Der Beisitzer (2ος βαθμολογητής) füllt den Bewertungsbogen während der Prüfung aus.
- Benutzen Sie ausschließlich einen blauen oder einen schwarzen Kugelschreiber.
- Radieren Sie nichts aus.
- Markieren Sie wie folgt Ihre Noten auf dem Bewertungsformular: ▬

## AUFGABE 1

**Prüfer an beide Kandidaten:**
Wir, die Prüfer, würden gerne etwas über Ihre Ansichten erfahren.

**Prüfer an Kandidat A:**
Können Sie uns kurz erzählen, was für Eigenschaften Ihrer Meinung nach der ideale Ehepartner haben soll? Warum?

**Prüfer an Kandidat B:**
Und Sie, was meinen Sie, sollten Ihrer Meinung nach die Ehepartner ein gemeinsames Hobby haben? Warum?

## AUFGABE 2

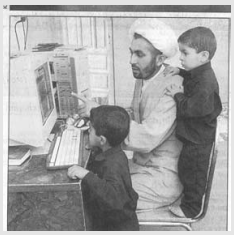
**Prüfer an beide Kandidaten:**
Stellen Sie sich vor, wir sind jetzt zwei Bekannte von Ihnen, die kein Griechisch können.
Zu einem Thema, das uns sehr interessiert, haben wir hier einen Artikel auf Griechisch. Können Sie uns bitte die wichtigsten Informationen dieses Artikels mitteilen?
Sie haben 3 Minuten Zeit, Ihren Teil des Artikels zu lesen.

**AUFGABE 2: Textteil für Kandidat A**

## Έρχονται οι ομιλούντες υπολογιστές

**Εκρηκτική ανάπτυξη του Διαδικτύου προβλέπει ο καθηγητής του Μπέρκλεϊ Χρίστος Παπαδημητρίου**

Ετοιμαστείτε να υποδεχτείτε τους νέους εύχρηστους και φτηνούς υπολογιστές, που θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να παράγουν φωνή, παρέχοντας ένα άλλο, ανώτερο, επίπεδο λειτουργικότητας των μηχανημάτων που βάλθηκαν να αλλάξουν τη ζωή μας. Όσο για το μέλλον, αυτό θα σφραγιστεί από την εκρηκτική ανάπτυξη του Ίντερνετ, ειδικά στον λεγόμενο Τρίτο Κόσμο, σαρώνοντας τα εμπόδια που ορθώνουν κράτη και εταιρείες. Αυτές είναι οι προβλέψεις του Χρίστου Παπαδημητρίου, ενός από τους πιο διακεκριμένους Έλληνες ερευνητές, οι οποίοι διαπρέπουν στις ΗΠΑ, όσον αφορά την εξέλιξη της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. «Το Ίντερνετ είναι πηγή ελπίδας σε έναν κόσμο κατά τα άλλα μάλλον απελπιστικό», τονίζει, χωρίς να χάσει την αισιοδοξία του: «Η ψηφιακή επανάσταση αποτελεί τεχνολογική νομοτέλεια και δεν ανακόπτεται».



Καθημ.: *Η Πληροφορική έχει εξαγγείλει μια διαρκή επανάσταση. Τι περιμένουμε στο εγγύς μέλλον;*

Χ.Π.: *Το πρόβλημα με τις «διαρκείς» επαναστάσεις είναι ότι αργά ή γρήγορα μας τελειώνουν. Αυτό που μας οφείλει άμεσα η υπολογιστική τεχνολογία είναι να γίνει εύχρηστη και αξιόπιστη. Να μην απαιτεί ειδικευμένες γνώσεις και πείρα.*

Καθημ.: *Ποιες εφαρμογές θα μπουν λοιπόν στη ζωή μας και πως θα την αλλάξουν;*

Χ.Π.: *Μια συναρπαστική εξέλιξη που έρχεται όπου να 'ναι, αλλάζοντας την καθημερινότητά μας και φέρνοντάς μας πιο κοντά στον στόχο της ευχρηστίας, είναι η αναγνώριση και η παραγωγή ομιλίας. Θα μπορούμε να συνομιλούμε πια με τους υπολογιστές. Έχει ήδη γίνει μεγάλη πρόοδος σε πολλούς τομείς που άπτονται αυτής της εφαρμογής και είμαστε πολύ κοντά στη μαζική διάδοση. Ήδη, πολλά τηλεφωνικά κέντρα μπορούν να συνομιλούν με τον χρήστη. Αλλά δεν μιλάμε μόνο γι' αυτό. Δεν είναι πολύ μακριά η στιγμή, που ο υπολογιστής θα διαβάζει την εφημερίδα ή τις ειδήσεις ενός πρακτορείου και θα σου λέει την περίληψη…*

Καθημ.: *Δεν ξέρω πόσο θετικό είναι αυτό… Εξάλλου απαιτεί και μορφή συνείδησης…*

Χ.Π.: *Αυτό είναι αλήθεια. Εδώ το λέω σαν δυνατότητα. Εργαζόμαστε για 50 χρόνια σε αυτόν τον τομέα και τώρα οσμιζόμαστε κάποια επιτυχία.*

(…)

*Σύμφωνα με: «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ» 9/1/2005*

**AUFGABE 2: Textteil für Kandidat B**

## Έρχονται οι ομιλούντες υπολογιστές

**Εκρηκτική ανάπτυξη του Διαδικτύου προβλέπει ο καθηγητής του Μπέρκλεϊ Χρίστος Παπαδημητρίου**

(…)

Καθημ.: *Η πληροφορική υπόσχεται ότι ο άνθρωπος θα απελευθερωθεί από μέρος τουλάχιστον της δουλειάς. Γιατί εργαζόμαστε όλο και περισσότερο; Πότε θα έρθουν τα ...ρομπότ να ξεκουραστούμε;*

Χ.Π.: *Οι ώρες εργασίας και θα μειώνονται και θα γίνονται λιγότερο κουραστικές και δυσάρεστες. Αλλού νομίζω ότι είναι το πρόβλημα: Η κοινωνία της πληροφορίας δημιούργησε επίσης, μια κοινωνία, της οποίας τα μέλη ενδιαφέρονται τόσο πολύ για τη δουλειά τους και έχουν τέτοιες φιλοδοξίες ανέλιξης, και μάλιστα σε ένα περιβάλλον ολοένα αυξανόμενου συναγωνισμού, που καταλήγουν να δουλεύουν όλο και πιο σκληρά. Για να το θέσω συνοπτικά, η δουλειά γίνεται όλο και πιο εύκολη, αυτό που δυσκολεύει είναι η καριέρα. Δεν ξέρω τι είδους ρομπότ θα μας γλιτώσει από αυτό.*

Καθημ.: *Και όσον αφορά τη διάδοση των υπολογιστών;*

Χ.Π.: *Εδώ θα έχουμε μια πραγματική επανάσταση. Στον ορίζοντα φαίνεται ο πάμφθηνος υπολογιστής για τον Τρίτο Κόσμο. Υπάρχει πλέον ζωηρό ενδιαφέρον να φέρουμε την τεχνολογία του Ιντερνετ στους μέχρι τώρα ξεχασμένους του πλανήτη, πάντα με το αζημίωτο, φυσικά. Παρατηρούμε ταυτόχρονα, όμως, ότι οι υπολογιστές, αντί να γίνονται στις δικές μας χώρες πιο φτηνοί, μάλλον ακριβαίνουν. Ο λόγος είναι ότι η βιομηχανία, και ιδιαίτερα ο τομέας του μάρκετινγκ, αυξάνει έντεχνα τις ανάγκες και τις προσδοκίες μας. Φορτώνουν τους υπολογιστές με ένα σωρό «αξεσουάρ», κρατώντας έτσι τις τιμές ψηλά.*

Καθημ.: *Πάντως δυναμώνει όλο και περισσότερο η κριτική απέναντι στο Ιντερνετ…*

Χ.Π.: *Αυτό που πρέπει να καταλάβουμε είναι ότι η τεχνολογία αυτή αποβλέπει στη δημιουργία και διακίνηση ιδεών. Και αυτό μπορεί να συναντάει αντιδράσεις από διάφορες πλευρές. Όμως, εδώ έχουμε να κάνουμε με ένα είδος ανατροπής, με μια νέα μορφή επανάστασης. Γι' αυτό το Ιντερνετ πιστεύω ότι χρειάζεται την υποστήριξη όλων μας.*

Καθημ.: *Δώστε μας και μια εικόνα για σας. Δεν σας αφήνει αδιάφορο η συγγραφή βιβλίων…*

Χ.Π.: *Αυτό είναι αλήθεια. Σήμερα, μαζί με τον Απόστολο Δοξιάδη και τον Αλέκο Παπαδάτο γράφουμε ένα μυθιστόρημα σε κόμικς που αφηγείται την ιστορία της Λογικής, τη ζωή των μαθηματικών και φιλοσόφων που αποφάσισαν να καταλάβουν τη θεμελίωση των Μαθηματικών.*

*Σύμφωνα με: «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ» 9/1/2005*

## Leitfaden für das Prüfungsgespräch

Die Textteile werden von den Prüfern den Kandidaten A und B überreicht.

Nach ca. 3 Minuten fordert der Prüfer Kandidat A zur Sprachmittlung auf:

- *So, wovon handelt dieser Text?*
- *Worauf bezieht sich der Text?*

Damit sich ein Dialog entwickelt, an dem beide Kandidaten teilnehmen, sind Fragen an beide Kandidaten zu richten, die inhaltlich ihren Textteil betreffen.

- Prüfer an Kandidat A: *Wer wird hier interviewt? Was erfahren wir über diese Person?*
- Prüfer an Kandidat B: *Steht in Ihrem Textteil etwas darüber, ob sich Professor Papadimitriou noch mit etwas anderem beschäftigt?*

- Prüfer an Kandidat A: *Gibt es einen Hinweis, ob Computer in absehbarer Zukunft leichter zu benutzen sein werden?*
- Prüfer an Kandidat B: *Gibt es in Ihrem Text Aussagen darüber, wie sich die Arbeitszeit entwickeln wird?*

- Prüfer an Kandidat A: *Sagt Herr Papadimitriou etwas darüber, was die Computer bald alles machen können?*
- Prüfer an Kandidat B: *Gibt es vielleicht auch etwas, was Computer oder auch Roboter vermutlich nicht machen können?*

- Prüfer an Kandidat A: *Gibt es Informationen darüber, wie sich die Preise für Computer gestalten bzw. entwickeln werden?*
- Prüfer an Kandidat B: *Gibt es auch kritische Stimmen zum Internet? Was sagt Ihr Text dazu?*

Mögliche weiterführende Fragen an beide Kandidaten:

- *Wie finden Sie persönlich die Aussicht, dass man bald mit den Computern sprechen kann? Warum?*
- *Gibt es etwas an den zukünftigen Möglichkeiten der Computer, das Sie persönlich problematisch finden? Was? Warum?*

## Anhang 2

**КПГ – C1- Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung**
**Bewertungsskala**

| BEWÄLTIGUNG DER KOMMUNIKATIVEN AUFGABE | TEXTAUFBAU UND LEXIKALISCHE KOMPETENZ | GRAMMATISCHE/ ORTHOGRAPHISCHE KORREKTHEIT | ITEM 1 | ITEM 2 |
|---|---|---|---|---|
| Umfassend bewältigt | Befriedigend | Befriedigend | 15 | 15 |
| | | Nicht befriedigend | 14 | 14 |
| | Nicht befriedigend | Befriedigend | 13 | 13 |
| | | Nicht befriedigend | 12 | 12 |
| Mit Mängeln, aber befriedigend bewältigt | Befriedigend | Befriedigend | 10 | 10 |
| | | Nicht befriedigend | 9 | 9 |
| | Nicht befriedigend | Befriedigend | 8 | 8 |
| | | Nicht befriedigend | 7 | 7 |
| Nicht befriedigend bewältigt | Befriedigend | Befriedigend | 5 | 5 |
| | | Nicht befriedigend | 4 | 4 |
| | Nicht befriedigend | Befriedigend | 3 | 3 |
| | | Nicht befriedigend | 2 | 2 |
| Entspricht nicht der Aufgabenstellung, keine Antwort | | | | |

**Bewertungskriterien**

**A. <u>Bewältigung der Aufgabe</u>**

Ausführliche, zusammenhängende und differenzierte Beschreibung oder Bericht und dabei auch Verbindung aller Themenpunkte miteinander; Ausführen einzelner Aspekte und geeignete Schlussfolgerung. Ausführliche Darstellung der Standpunkte und Stutz von geeigneten Beispielen oder Begründungen durch Unterpunkte. Sprachliche Mängel beeinträchtigen das Textverständnis nicht.

**B. <u>Textaufbau und lexikalische Kompetenz</u>**

Gut strukturierter Text und angemessene Verwendung von verschiedenen Mitteln zur Textverknüpfung. Auswahl von umfangreichen Formulierungen ohne Einschränkungen. Beherrschung eines großen Wortschatzes und problemloses Gebrauchen von Umschreibungen. Offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gelegentliche kleinere Schnitzer,

aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.

**C. Grammatische und orthographische Korrektheit**

Beständiges Beibehalten eines hohen Maßes an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten und fallen kaum auf.

Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.

## Anhang 3

**КІІГ – С1 Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung**

**Bewertungsskala**

| 1. Prüfer | | 2. Prüfer |
|---|---|---|
| Aufgaben 1 und 2 | | |
| 1 2 | Aussprache und Betonung | 1 2 |
| 0 1 2 3 | Lexikalische Angemessenheit und Vielfalt | 0 1 2 3 |
| 0 1 2 3 | Grammatikalische Angemessenheit | 0 1 2 3 |
| 0 1 2 3 | Angemessenheit sprachlicher Mittel | 0 1 2 3 |
| 0 1 2 3 | Kohäsion, Kohärenz und Flüssigkeit | 0 1 2 3 |
| Aufgabe 2 | | |
| 0 1 2 3 | Kommunikative Kompetenz | 0 1 2 3 |
| 0 1 2 3 | Sprachmittlung | 0 1 2 3 |

## Benotungskriterien

**Während der gesamten Prüfung (Aufgaben 1 und 2)**

notieren die Prüfer, ob der Kandidat
1 = nicht im Stande ist 2 = im Stande ist,
Aussprache, Wortbetonung und Satzintonation so einzusetzen, dass seine Äußerungen von seinem Gesprächspartner ohne Schwierigkeiten verstanden werden können,
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
lexikalische Mittel der Standartsprache vielfältig und angemessen zu verwenden,
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
grammatische Mittel der Standartsprache angemessen zu verwenden,
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
die für die jeweilige Kommunikationssituation angemessenen sprachlichen Mittel einzusetzen,
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
seiner sprachlichen Produktion Kohärenz und Kohäsion zu verleihen, d.h. seine Äusserungen inhaltlich und formal zusammenhängend zu gestalten, und sie in freiem Redefluss zu präsentieren.

## Zu Aufgabe 2 (Sprachmittlung)

notieren die Prüfer, ob der Kandidat
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
ein Gespräch der Aufgabenstellung entsprechend zu führen und ob er
0 = nicht 1 = teilweise 2 = weitgehend 3 = vollkommen im Stande ist,
die wichtigsten Informationen des griechischen Textes der Aufgabenstellung entsprechend zu übermitteln.

# Kompetenzstufen testen - leicht gemacht. C-Tests für DaF in der Praxis

*Prof. Dr. Rupprecht Baur & Melanie Spettmann*
*Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

**Abstract**

The C-Test has established itself since the beginning of the 80ies as a reliable and practicable instrument for determining the global level of language skills, focussing on reading and writing skills.
After the alignment of language learning in accordance with the Common European Framework, the discussion about adequate instruments for testing these language levels increased.
This lecture is going to broach the issue of constructing and calibrating C-Tests as well as different possibilities of applying C-Tests within the following areas: reading skills, specialised knowledge and terminology, grammatical skills, and furtherance of language skills.

## 1. Einleitung

Das Testen von Sprachkompetenzen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Ein dazu geeignetes Diagnoseinstrument ist der C-Test[1], welcher einer der am gründlichsten untersuchten Sprachtests ist und bereits seit den 80er Jahren als globales Instrument zur Bestimmung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eingesetzt wird.
C-Tests sind schriftliche Tests und bestehen in der Regel aus vier bis fünf kurzen

*1 Das „C“ in C-Tests weist auf den Ursprung dieses Testformates hin. C-Tests sind eine Weiterentwicklung so genannter Cloze-Tests, von denen das „C“ bei der Namensgebung übernommen wurde.*

Texten (Teiltests), die in sich geschlossen sind und in denen einzelne Wörter nach einem bestimmten Muster ‚beschädigt' werden. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird die Hälfte von jedem zweiten Wort eines Textes gelöscht. Die kanonische Tilgung kann jedoch durchbrochen werden, wenn adressatenspezifische Anpassungen erforderlich sind.
Um die Texte zu rekonstruieren, müssen die Probanden ihre Sprachkompetenz aktivieren. Es hat sich gezeigt: Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Das Testergebnis liefert damit eine valide Aussage über den Grad der Sprachfähigkeit des Probanden hinsichtlich eines bestimmten Sprachniveaus nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).
C-Tests erlauben weiterhin nach Festlegung der Lösungen (und korrekten Lösungsvarianten) eine völlig objektive Auswertung. Außerdem haben zahlreiche Untersuchungen ergeben, dass der C-Test im Allgemeinen sehr reliabel ist und mit weit aufwändigeren Sprachkompetenztests hoch korreliert (vgl. www.c-test.de sowie Grotjahn, Klein-Braley & Raatz 2002, Grotjahn 1995, 2004, Eckes & Grotjahn 2006). Zudem ist der C-Test ein relativ ökonomisches Testinstrument – und zwar sowohl im Hinblick auf die Testentwicklung als auch auf die Testdurchführung und -auswertung.[2]
Besonders interessant ist die höhere Flexibilität des C-Tests gegenüber anderen Sprachtests. So können einerseits geeichte, einem bestimmten Sprachniveau angepasste Testsets eingesetzt werden. Hierbei erhält man neben den Ergebnissen einzelner Lerner einer Gruppe auch Vergleichswerte zu anderen Lernergruppen. Andererseits können C-Tests auch von Lehrpersonen selbst entwickelt werden. Im Folgenden wird deshalb am Beispiel eines Teiltests für die GER-Niveaustufe A2 für Kinder und Jugendliche beschrieben, wie man einen C-Test entwickelt, anwendet und auswertet.

## 2. C-Tests für DaF

**Schritt 1: Die Auswahl eines Textes für einen Teiltest**
In Tests, die für eine bestimmte Niveaustufe entwickelt werden, sollten die Teiltests eines C-Tests grundsätzlich auf Lehrwerktexten der entsprechenden Niveaustufe beruhen. Tests für die Niveaustufe A2 basieren also auf A2-Lehrwerktexten. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Testinhalte dem auf einer bestimmten Stufe vorauszusetzenden Wissen der Probanden entsprechen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Adressatengruppe eine Rolle. Je nach Adressatengruppe (Kinder, jugendliche oder erwachsene DaF-Lerner) sollten die Basistexte für die Teiltests aus entsprechenden Lehrwerken stammen. Die Texte stimmen so nicht nur mit dem vorausgesetzten sprachlichen Wissen, sondern auch mit dem angenommenen

*2 Vgl. auch Baur/Grotjahn/Spettmann (2006).*

Weltwissen einer bestimmten Altersstufe überein.[3]

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Deshalb muss ich ab September die Schule wechseln. Ich habe riesengroße Angst vor der neuen Schule! Ich kenne niemanden in der neuen Klasse. Alles ist mir fremd: die Mitschüler, die Lehrer, der Lernstoff. Was ist, wenn ich keine Freunde finde? Was ist, wenn ich im Unterricht nichts verstehe? Am liebsten möchte ich in meiner alten Schule bleiben. Aber das geht ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich. Was soll ich nur tun?
Euer Julio

*Abb. 1: Beispiel für einen Text aus einem DaF-Lehrwerk für Kinder und Jugendliche der Niveaustufe A2 nach dem GER[4], der als Grundlage für einen Teiltest für die Niveaustufe A2 dienen soll.*

**Schritt 2: Das Einfügen der Tilgungen**
Wie bereits oben angeführt, wird nach dem klassischen Tilgungsprinzip, welches sich zu unseren Zwecken in dieser strengen Form allerdings nicht bewährt hat[5], die Hälfte von jedem zweiten Wort eines Textes gelöscht, bis 20 – 25 Lücken entstanden sind. Bei ungerader Buchstabenanzahl wird ein Buchstabe mehr gelöscht. Ein einleitender so wie ein abschließender Satz bleiben dabei ungetilgt, um den Probanden einen kontextuellen Rahmen zu geben.

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Deshalb mu_ _ ich a_ September d_ _ Schule wech_ _ _ _ . Ich ha_ _ riesengroße An_ _ _ vor d_ _ neuen Sch_ _ _ ! Ich ke_ _ _ niemanden i_ der ne_ _ _ Klasse. Al_ _ _ ist m_ _ fremd: d_ _ Mitschüler, d_ _ Lehrer, d_ _ Lernstoff. A_ liebsten möc_ _ _ ich i_ meiner al_ _ _ Schule bleiben. Aber das geht ja nicht.

*Abb. 2: Beispiel für die schematisch-maschinelle Einfügung der klassischen Tilgungen mit einzelnen Unterstrichen*

Die maschinelle Einfügung der Tilgungen, wie sie mit Programmen wie Lingofox möglich sind, hat den Vorteil, schnell und bequem zu sein. Allerdings stoßen solche Programme an ihre Grenzen, wenn es darum geht, bestimmte weiterführende Regeln zur Erstellung von C-Tests einzuhalten und wenn vom Schema

---

*3 Tests, die für Kinder entwickelt wurden, können jedoch auch zum Testen der Sprachkompetenz von Erwachsenen eingesetzt werden. In die andere Richtung funktioniert dies allerdings nicht. So sind Tests, die auf Erwachsenen-Lehrwerken beruhen, zum Einsatz in Kinder- oder jugendlichen DaF-Lernergruppen aus oben angeführtem Grund ungeeignet.*

*4 Quelle: Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid & Xanthos, Eleftherios: Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Arbeitsbuch 2. Stuttgart 2004: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 111.*

*5 Siehe Schritt 3.*

abweichende Adaptationen vorzunehmen sind. Dies wird im weiteren Verlauf der Teiltesterstellung deutlich werden.

**Schritt 3: Adressatenspezifische Adaptationen**
Bei ersten Testdurchläufen von C-Tests in den Adressatengruppen der DaF lernenden Kinder, Jugendlichen und teilweise auch Erwachsenen zeigte sich darüber hinaus, dass ein Test bestehend aus vier Teiltests à 20 Testitems dem Konzentrationsvermögen der Probanden besser entspricht als z. B. ein 5er-Set von Texten mit 25 Items.
Außerdem hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Tilgungen zu ‚entzerren': Das klassische Tilgungsprinzip, die Tilgung der zweiten Hälfte von jedem zweiten Wort eines Textes, stellte gerade bei Lernern in den unteren Niveaustufen z. T. einen zu hohen Schwierigkeitsgrad dar. Dementsprechend wurden die Tests durch die Tilgung der zweiten Hälfte von jedem dritten Wort (3er-Tilgung) und der damit verbundenen Erweiterung des Kontextes vereinfacht. Da sich der Text hierdurch auch verlängert, werden drei Sätze (in Abb. 3 grau hinterlegt), die zuvor bei der klassischen Tilgung (vgl. Abb. 2) herausgekürzt wurden, wieder eingesetzt.
Die nicht optimalen einzelnen Unterstriche für die einzusetzenden Buchstaben sind ebenfalls zu verändern. Die getilgten Wortteile werden besser durch eine durchgehende Linie ersetzt, damit auch das Erkennen korrekter Lösungsvarianten oder abweichende orthografische Vorstellungen der Probanden nicht zu Blockaden führen.

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Deshalb muss i_____ ab September d_____ Schule wechseln. I_____ habe riesengroße An_____ vor der neu_____ Schule! Ich ke_____ niemanden in d_____ neuen Klasse. Al_____ ist mir fr_____ : die Mitschüler, d_____ Lehrer, der Lern_____ . Was ist, we_____ ich keine Freu_____ finde? Was i_____ , wenn ich i_____ Unterricht nichts verst_____ ? Am liebsten möc_____ ich in mei_____ alten Schule blei_____ . Aber das ge_____ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

*Abb. 3: Beispiel für einen schematisch mit einer 3er-Tilgung versehenen Text*

Weitere bislang nicht eingeführte Regeln für die Erstellung eines C-Teiltests sind die Besonderheiten, die bei Eigennamen, Abkürzungen, Zahlen und Komposita zu berücksichtigen sind: Eigennamen, Abkürzungen und Zahlen kommen in unserem Beispieltext nicht vor, würden bei der Zählung aber generell übersprungen. Das heißt, man blendet sie als Bestandteil des Textes aus. Bei Komposita wird nur die Hälfte der letzten bedeutungstragenden Einheit getilgt (z. B. Lernst_____ ).
Falls der Basistext keine Überschrift hat, ist eine passende, auf den folgenden Textinhalt hinweisende Überschrift hinzuzufügen. Eine bereits vorhandene Überschrift, wie in unserem Beispieltext, kann übernommen oder u. U. angepasst werden.
Schließlich ist die doppelte oder mehrfache Tilgung des gleichen Wortes nach

Möglichkeit zu vermeiden (z.B. Vermeidung der zweifachen Tilgung des Wortes ich durch Satzumstellung).
Korrekte Lösungsvarianten werden dem Lösungstext in eckigen Klammern beigefügt.

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss deshalb [deswegen] ab September die Schule wechseln. Ich habe riesengroße Angst vor der neuen Schule! Ich kenne niemanden in der neuen Klasse. Alles ist mir fremd: die Mitschüler, die [der] Lehrer, der Lernstoff. Was ist, wenn ich keine Freunde finde? Was ist, wenn ich im Unterricht nichts verstehe? Am liebsten möchte ich in meiner alten Schule bleiben. Aber das geht ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

*Abb. 4: Beispiel für einen Teiltest in Form eines Lösungstextes, bei dem alle Regeln eingehalten worden sind. Die im Lückentext getilgten Wortteile sind hier fett markiert.*

Generell lässt sich empfehlen, auf die maschinelle Einfügung der Lücken zu verzichten, da man auf dem manuellen Wege direkt alle grundsätzlichen Regeln beachten kann.

**Schritt 4: Pretest mit erwachsenen Muttersprachlern und der Zielgruppe**
Um festzustellen, ob ein Teiltest zur Ermittlung der Kompetenzen auf einem bestimmten Sprachniveau geeignet ist, sind so genannte Pretests notwendig. In einem ersten Schritt sollte ein Vortest mit zehn erwachsenen Muttersprachlern erfolgen.[6] Falls die Testpersonen an einer Lücke „stolpern", also die angedachte Lösung (oder eine korrekte Lösungsvariante) nicht finden, ist der Teiltest an dieser Stelle zu adaptieren und erneut anderen erwachsenen Muttersprachlern vorzulegen.

Tauchen in dieser Testphase keine Probleme auf, kann der Teiltest an der Zielgruppe erprobt werden. Bei Tests, die man eichen und zur Ermittlung eines bestimmten Sprachniveaus (z. B. zwecks Einstufung oder Überprüfung der Erreichung eines Stufenziels) einsetzen möchte, muss die Probandenzahl entsprechend groß[7] sein, um statistisch gültige Werte zu erzielen.[8]

---

*6 Bei Tests, die „nur" für den Eigengebrauch bestimmt sind, sollte auch eine fünfköpfige Probandengruppe ausreichend sein.*

*7 I. d. R. folgen ca. hundert deutsch-muttersprachliche Probanden der Zielgruppe auf zehn erwachsene Deutsch-Muttersprachler.*

*8 Wenn die Tests jedoch mehr oder weniger zum Eigengebrauch bestimmt sind, ist der Pretest an einer Lernergruppe ausreichend, um Problemstellen sichtbar zu machen. Hinzu kommt, dass auch dieses erste Testergebnis in gewissem Maße eine Aussagekraft besitzt und zumindest ein Ranking innerhalb der getesteten Gruppe liefert. Vor der Wiederverwendung des Tests sind die kritischen Stellen allerdings zu adaptieren.*

**Schritt 5: Weitere Adaptationen aufgrund der Pretest-Ergebnisse**
Unser Beispiel-Teiltest wurde von der Zielgruppe an den folgenden Stellen unzureichend gelöst:

- „neuen“, „Freunde“, „bleiben“
  > Zugabe der zweiten Diphthongkomponente
- „verstehe“
  > Zugabe des t, um die Einheit des Affrikaten herzustellen
- „Lernstoff“
  > Umstellung des Satzes, um die Tilgung des Wortes Lernstoff zu vermeiden, da es zu speziell und ungeläufig ist

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss deshalb [deswegen] ab September die Schule wechseln. Ich habe riesengroße Angst vor der neuen Schule! Ich kenne niemanden in der neuen Klasse. Alles ist mir fremd: der Lernstoff, die Mitschüler, die Lehrer [Lehrerin]. Was ist, wenn ich keine Freunde finde? Was ist, wenn ich im Unterricht nichts verstehe? Am liebsten möchte ich in meiner alten Schule bleiben. Aber das geht ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

*Abb. 5: Beispiel für einen in der Klassenstufe 5 verwendbaren Teiltest.*

Bevor der Teiltest schließlich in ein C-Testset (bestehend aus insgesamt vier Teiltests) eingearbeitet wird, hat ein weiterer Pretest an den Adressaten zu erfolgen.

**Angst vor der neuen Schule**
Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss des_____ ab September d_____ Schule wechseln. I_____ habe riesengroße An_____ vor der neu_____ Schule! Ich ke_____ niemanden in d_____ neuen Klasse. Al_____ ist mir fr_____ : der Lernstoff, d_____ Mitschüler, die Leh_____ . Was ist, we_____ ich keine Freu_____ finde? Was i_____ , wenn ich i_____ Unterricht nichts verst_____ ? Am liebsten möc_____ ich in mei_____ alten Schule blei_____ . Aber das ge_____ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

*Abb. 6: Beispiel für einen in DaF-Lernergruppen (Kinder und Jugendliche, u. U. auch Erwachsene) verwendbaren Teiltest der GER-Niveaustufe A2.*

## 3. Die Durchführung des C-Tests

Während der Durchführungsphase des Tests sind einige grundlegende Aspekte zu berücksichtigen. Ein Test sollte nach Möglichkeit von allen Mitgliedern einer Gruppe bearbeitet werden, damit die Lehrperson alle Lerner in Relation zueinander beurteilen kann. Die tatsächliche Bearbeitungsphase ist einheitlich zu starten und nach ca. 20 Minuten zu beenden, so dass die Testbedingungen für alle Probanden gleich sind.
Da der C-Test den Testpersonen meist unbekannt ist, sollte das Testformat schon vorher eingeführt werden. Kann dies nicht geschehen, ist vor der Durchführung des eigentlichen Tests das unbekannte C-Test-Verfahren anhand eines im Testset nicht enthaltenen Textes vorzustellen. Das geschieht am besten, indem die Gruppe einen am OHP aufgelegten C-Test gemeinsam löst, damit das Prinzip des Lückentests verstanden wird und sowohl Fragen als auch Schwierigkeiten seitens der Lerner geklärt werden können.
Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass die Probanden, wie auch bei anderen Tests und Prüfungen, keine Möglichkeit haben, voneinander abzuschreiben, da dies zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen würde. Nachdem die Testpersonen angewiesen worden sind, die vier Texte hintereinander zu bearbeiten, hat es sich als wichtig herausgestellt, nach fünf Minuten jeweils daran zu erinnern, zur Bearbeitung des nächsten Teiltests überzugehen (auch wenn evtl. noch nicht alle Lücken des vorigen Textes ausgefüllt worden sind). Wird ein Teiltest schneller bearbeitet, hat der Lerner die Möglichkeit zurückzublättern und bislang nicht ausgefüllte Lücken zu ergänzen. Nach 20 Minuten erfolgt dann das Einsammeln der Testbögen.

## 4. Die Auswertung des C-Tests und C-Test-Ergebnisse

Hinsichtlich der Auswertung von C-Tests hat man die Möglichkeit, zwischen komplexen und einfacheren Auswertungsmethoden zu wählen. Auf eine Darstellung der ausführlichen Auswertung mit Unterstützung von Statistikprogrammen (z. B. SPSS) wollen wir an dieser Stelle verzichten. Für die Praxisanwendung in eigenen Gruppen ist eine weniger aufwändige Auswertungsmethode zu empfehlen. Hierbei ergibt sich der Gesamtpunktwert des Tests aus der Zahl der richtig rekonstruierten Lücken.
In jedem Teiltest können 20 Punkte erreicht werden, also maximal 80 Punkte pro Gesamttest. Einen Punkt gibt es nur dann, wenn eine Lücke vollständig richtig ausgefüllt wurde. „Vollständig richtig“ bedeutet: richtige Worterkennung, weder orthografische noch morphologische Fehler. Wenn korrekte Lösungsvarianten möglich sind, gibt es für diese auch einen Punkt.

Testperson 1:
I_ch_ _habe riesengroße An_gst_ _vor der neu_en_ _Schule! Ich ke_nne_ niemanden in d_er_ _neuen Klasse. Al_les_ _ist mir fr_emd_ _:

Testperson 2:
I_ch_ _habe riesengroße An_kst_ _vor der neu_e_ _Schule! Ich ke_ne_ niemanden in d_er_ _neuen Klasse. Al_les_ _ist mir fr_eud_ _:

Testperson 3:
I_mmer_ _habe riesengroße An_dere_ _vor der neu_ _Schule! Ich ke_ne_ niemanden in d_er_ _neuen Klasse. Al_ter_ _ist mir fr_ei_ _:

*Abb. 7: Beispiele für mögliche Lückenergänzungen*

| | Testperson 1 | Testperson 2 | Testperson 3 |
|---|---|---|---|
| | richtig / falsch | richtig / falsch | richtig / falsch |
| Ich | 1 | 1 | |
| Angst | 1 | | |
| neuen | 1 | | |
| kenne | 1 | | |
| der | 1 | 1 | 1 |
| Alles | 1 | 1 | |
| fremd | 1 | | |
| Insg: | 7 | 3 | 1 |

*Abb. 8: Vereinfachtes Beispiel zur Testauswertung*

Eine weitere Möglichkeit, die in der Praxisanwendung nicht zu aufwändig ist, ist die Ermittlung eines zweiten Ergebniswertes für jeden Lerner: die Worterkennung (WE). Das heißt, ein Punkt wird vergeben, wenn das zu ergänzende Wort erkannt wurde, allerdings orthografische oder morphologische Fehler enthalten sind.

| | Testperson 1 | | Testperson 2 | | Testperson3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | richtig / falsch | WE | richtig / falsch | WE | richtig / falsch | WE |
| Ich | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| Angst | 1 | 1 | | 1 | | |
| neuen | 1 | 1 | | 1 | | |
| kenne | 1 | 1 | | 1 | | 1 |
| der | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Alles | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| fremd | 1 | 1 | | | | |
| Insg: | 7 | 7 | 3 | 6 | 1 | 2 |

*Abb. 9: Beispiel für eine Auswertung, ergänzt durch Worterkennungswerte*

Äußerst wichtig ist, dass die beiden Werte „richtig / falsch“ und „Worterkennung“ nicht miteinander verrechnet werden dürfen, damit der aus den Ergebnissen ersichtliche Differenzwert nicht verloren geht. In unserem Beispiel wird deutlich, das Testperson 1 eine ausgeglichene sprachliche Kompetenz aufweist. Testperson

2 hingegen ist der typische Zweitsprachenlerner, der sprachlich eine hohe rezeptive Kompetenz, auf der produktiven Ebene allerdings Schwächen zeigt. Die Sprachkompetenz von Testperson 3 weist sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich Mängel auf.

C-Test-Ergebnisse geben je nach Zusammenstellung der Teiltests unterschiedliche Auskünfte. So lässt sich ein C-Test, der aus einem A1-, einem A2-, einem B1- und einem B2-Teiltest besteht, zur Ermittlung des Sprachniveaus von unbekannten Lernern einsetzen, z. B. um aufgrund der Testergebnisse möglichst homogene Lernergruppen zusammenzustellen. Andererseits kann ein C-Test nur aus Teiltests bestehen, die eine bestimmt Niveaustufe (z. B. vier A2-Teiltest) abbilden. In diesem Fall würde sich an den Ergebnissen einer A2-Lernergruppe z. B. ablesen lassen, ob das angestrebte Sprachniveau am Ende einer Lernphase erreicht wurde. Zu diesem Zweck eignen sich auch besonders gut selbst hergestellte Tests. Bezüge zu und Vergleiche zwischen Lernergruppen können natürlich nur mittels genormter C-Tests hergestellt werden (Vgl. Abb. 10). Beim Einsatz eigenerstellter Tests in Parallelklassen ist die Ermittlung von Vergleichswerten auf einer kleineren Ebene jedoch bereits möglich.

| Klasse / Kurs | r / f | WE | Differenz |
|---|---|---|---|
| Integrationskurs Wuppertal - Gruppe 1 | 40,7 % | 61 % | 20,3 |
| Integrationskurs Wuppertal - Gruppe 2 | 63,6 % | 83,6% | 20 |
| Universität Balaschow, 1. Studienjahr | 48,5 % | 60 % | 11,5 |
| Universität Balaschow, 2. Studienjahr | 55 % | 66,3% | 11,3 |
| Universität Balaschow, 3. Studienjahr | 70 % | 78,8 % | 8,8 |
| DSH-Vorbereitungskurs, Wuppertal - Stufe B1 | 63 % | 75 % | 12 |
| DSH-Vorbereitungskurs, IKS Essen - Stufe B1 | 71 % | 87,1 % | 16,1 |

*Abb. 10: Beispiel Testergebnisse im Vergleich: Angst vor der neuen Schule (A2)*

In Abb. 10 ist ersichtlich, dass zwischen den Wuppertaler Parallel-Integrationskursen ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der erworbenen Sprachkompetenzen besteht. Der hohe Differenzwert ist eigentlich typisch für DaZ-Lerner, aber auch für DaF-Lerner, die die Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung erwerben und somit einen größeren ungesteuerten Input erhalten. Dies spiegelt sich in den

wesentlich höheren Ergebniswerten im Bereich der Worterkennung wider, welche die rezeptiven Fähigkeiten abbildet. Betrachtet man die Ergebnisse der russischen Lernergruppen der Universität Balaschow, ist der Differenzwert zwischen produktiven und rezeptiven Fähigkeiten sichtlich kleiner. Zudem lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass das Sprachniveau A2 im ersten Studienjahr noch nicht voll erworben wurde.[9] Im zweiten Studienjahr bewegen sich die Resultate der Worterkennung bereits im positiven Bereich. Im dritten Studienjahr lässt sich dann der volle A2-Erwerb dokumentieren. Gleiches trifft auf die in der DSH-Vorbereitungsphase befindlichen B1-Lernergruppen zu.

## 5. Teilfertigkeitstests zur Überprüfung von (Fach-) Wortschatz und grammatikalischen Fähigkeiten

Ein weiterer Wunsch, der bei der Anwendung von C-Tests immer wieder auftaucht, besteht darin, die C-Tests, wenn ein bestimmtes Sprachniveau bei einzelnen Lernern feststellt wurde, auch als Instrument der Diagnose für einzelne Teilfertigkeiten (Wortschatz, Grammatik) einsetzen zu wollen. Von einzelnen Fehlern in den Lücken der C-Tests auf ganze Fertigkeitsbereiche zu schließen, ist jedoch nicht möglich. Um solche Teilfertigkeiten in Ergänzung zu den C-Tests zuverlässiger überprüfen zu können, sind von uns eigene Teilfertigkeitstests (TF-Tests) entwickelt worden.

TF-Tests sind leicht auswertbare Lückentests, die wie der C-Test auf Lehrwerktexten basieren und sich besonders für die individuelle Erstellung seitens der Lehrpersonen eignen. Auch diese Texte haben 20 Lücken. Die Auswahl der zu tilgenden Wörter erfolgt im Gegensatz zum C-Test jedoch zielbereichsorientiert. Das heißt, dass je nach zu überprüfendem Teilfertigkeitsbereich z. B. Inhaltswörter zur Überprüfung des (Fach-) Wortschatzes oder auch Strukturwörter und Endungen zur Überprüfung grammatikalischer Teilbereiche getilgt werden.
Zur Messung der Fachwortschatzkompetenz halten wir es für zielführend, eine Stammtilgung – also die Tilgung der ersten Hälfte eines Wortes – zu verwenden, da auf diese Weise über den Fachwortschatz letztlich auch das Fachwissen und die Beherrschung des Stoffes festgestellt werden können. Bei der Tilgung von Inhaltswörtern gilt demnach auch, dass die Textinhalte bekannt (ggf. im Unterricht behandelt) sein müssen, damit die Inhaltswörter aus dem Text erschlossen werden können.

Bei der ‚Manipulation' der Texte ist, wie bereits gesagt, eine Konzentration auf Fachwörter nötig, wodurch die Texte ggf. etwas länger werden können, bevor 20 Lücken erreicht werden.

---

*9 Generell sollte ein geeichter Test zu mindestens 65 % gelöst werden, um die Erreichung des angedachten Sprachniveaus zu bestätigen.*

**Das Gebiss des Wolfes**
Das Gebiss des Wolfes ist besonders gut zum Fleischfressen geeignet. Die dolchartigen _____kzähne dienen zum _____sthalten und Töten der _____te. Die meisten _____kenzähne sind _____itz und haben _____rfe Kanten. Zum _____leinern großer _____ _____schstücke oder zum _____cken von _____chen sind die _____ißzähne im _____erkiefer und _____terkiefer bestens _____bildet. Mit den _____teren Backenzähnen kann der _____lf _____nzenkost zerquetschen. Mit den _____ eidezähnen gelingt es den Tieren, auch das letzte Stückchen Fleisch von einem Knochen zu _____aben. Tiere, bei denen die Zähne so beschaffen sind, bezeichnet man auch als _____ubtiere. Das Fleischfressergebiss wird auch Raubtiergebiss genannt.

*Abb. 11: Beispiel eines TF-Tests für die 6. Klasse aus dem Bereich der Biologie*

Den zweiten wichtigen Einsatzbereich für TF-Tests stellt die Ermittlung der grammatikalischen Fähigkeiten dar, wobei verschiedene morphologische Aspekte wie z. B. Präteritumsformen, morphologische Endungen in Nominal- und Präpositionalphrasen, Pronomina usw. berücksichtigt werden können. Die Teiltests sollten allerdings stets so konstruiert sein, dass sie nur ein einziges grammatikalisches Phänomen z. B. Pronomina (vgl. Abb. 11) behandeln. Zu diesem Zweck werden aus Lehrbüchern Texte ausgewählt, die eine ausreichende Basis für die Ermittlung der Fähigkeiten bezüglich eines bestimmten grammatikalischen Aspektes bieten. Dies ist auch im Hinblick auf die Länge des Textes wichtig, da ein Teiltext höchstens aus 200 Wörtern bestehen sollte, um die Konzentrationsfähigkeit der Probanden nicht zu überfordern.

**Neugierig**
Marcel will immer alles ganz genau wissen. Se_____ Eltern und Lehrer haben es nicht leicht mit Marcel, weil nichts vor i_____ sicher ist. Schon als Dreijähriger hat er se_____ Froschklavier auseinandergebaut, um zu sehen, wieso die Frösche ih_____ Mäuler aufsperren. Mit vier hat Marcel der singenden Puppe sei_____ Schwester in den Bauch geschaut. Mit fünf wollte e_____ wissen, ob sich das Licht im Kühlschrank bei der geschlossenen Tür ausschaltet. Dazu räumte er i_____ _____ völlig aus und setzte s_____ hinein. Das hätte i_____ beinahe das Leben gekostet. Se_____ Mutter hat i_____ gerade noch rechtzeitig entdeckt. Als er sechs war, musste man sämtliche Radios vor i_____ verstecken. Zur Zeit interessieren i_____ alte Uhren mit Zeigern. Nicht die modernen Digitaluhren - d _____ findet e_____ langweilig. Als eines Nachmittags außer i_____ nie_____ in der Wohnung ist, nimmt Marcel die uralte Uhr sei___ _____ Großvaters von der Wand ab. Er will wissen, wel_____ Rädchen den großen Zeiger bewegt. Wenn der Großvater das wüsste, hätte er bestimmt große Angst um s_____ schöne Uhr. Gut, dass er nichts davon ahnt

*Abb. 12: Auszug aus einem TF-Test zur Ermittlung der grammatischen Fähigkeiten im Bereich Pronomina*

Durch den Einsatz dieser TF-Tests erhalten Lehrpersonen einen genaueren Einblick in die Stärken und Schwächen der einzelnen Lerner. Diagnosen und Lernfortschritte zu einzelnen Teilfertigkeiten können bei Bedarf durch den Einsatz weiterer Tests adressatenspezifisch vorgenommen werden.

## 6. Abschließende Bemerkungen

An dieser Stelle möchten wir betonen, dass der C-Test noch weit umfassendere Möglichkeiten bereithält, als dargestellt werden konnten. Der Akzent ist hier bewusst auf die Vorstellung des C-Tests als Testformat und die Ermutigung zur praktischen Anwendung gesetzt worden.

Ein weiterer, bisher zu wenig beachteter Verwendungsbereich von C-Tests und verwandten Testformen ist ihr Einsatz nicht nur zur Diagnose sondern auch als Instrument der Sprachförderung. Als Fördermaterial kann ein kompletter Test oder jeder Teiltest einzeln verwendet werden. Die Sprachförderung kann dabei auf verschiedene Art und Weise erfolgen. Die Arbeit an der Lösung der Testtexte stellt für die Lerner erfahrungsgemäß in jedem Fall eine Lernform dar, die zur Mitarbeit motiviert. Wir glauben auch bemerkt zu haben, dass die Testpersonen ihre Lesekompetenz dadurch erweitern, dass sie lernen, die ‚beschädigten' Texte zu erschließen und nach dem Textsinn zu suchen, auch wenn sie einzelne Lücken nicht lösen können. Dieser positive Effekt müsste in Zukunft anhand von Längssc hnittuntersuchungen noch genauer erforscht und belegt werden.[10]

## Literatur

*Baur, Rupprecht; Grotjahn, Rüdiger & Spettmann, Melanie (2006). „Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung." In: Johannes-Peter Timm (Hg.) (2006) Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, 389 – 406.*

*Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid & Xanthos, Eleftherios: Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Arbeitsbuch 2. Stuttgart 2004: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 111.*

*Eckes, Thomas & Grotjahn, Rüdiger (2006). "A Closer Look at the Construct Validity of C-Tests." Language Testing, 26 (3).*

*Grotjahn, Rüdiger (1995). "Der C-Test: State of the Art." Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6 (2), 37 – 60.*

*10 Weiterführende Überlegungen hierzu in Baur/Grotjahn/Spettmann (2006).*

*Grotjahn, Rüdiger; Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich (2002). "C-Tests: An Overview." In: James A. Coleman; Rüdiger Grotjahn & Ulrich Raatz (Hg.). University Language Testing and the C-Test. Bochum: AKS-Verlag, 93 – 114.*

*Grotjahn, Rüdiger (2004). "Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen." In: Armin Wolff, Torsten Ostermann & Christoph Chlosta (Hg.), Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 535 – 550.*

*http://www.c-test.de (letztmalig abgerufen: September 2006).*

# Evaluationsmethoden für den Unterricht

*Dr. Anja Görn*
*Universität der Bundeswehr München, Deutschland*

**Abstract**

If a teacher has carried out a teaching project with his pupils or has treated a new subjects area, he is curious of how the arrangement has come. Is it to be mediated successfully the contents professionally? Was the learning time divided appropriately? How have the participants experienced atmosphere and collaboration? This is important information to improve further arrangements.
However, feedback by the learners or participants can be helpful also during the arrangement because one can move them equally in changes.
An important aspect concerns also the learner and his learning process. How can the teacher support the pupil with its learning management?
In this talk practical examples of peer- and self- evaluation are introduced in its verbal and written form. The tools which can be used easily and with little time involved in the lessons or Workshop are explained.

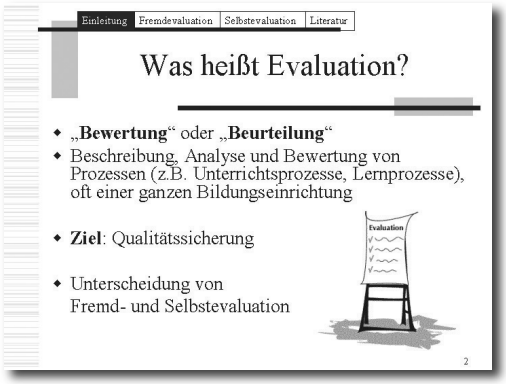
## Einleitung

Hat ein Lehrer ein Unterrichtsprojekt mit seinen Schülern durchgeführt oder ein neues Themengebiet behandelt, ist er neugierig darauf, wie die Veranstaltung angekommen ist. Ist es gelungen, die Inhalte professionell zu vermitteln? War die Lernzeit angemessen eingeteilt? Wie haben die Teilnehmer Atmosphäre und Zusammenarbeit erlebt? Das sind wichtige Informationen, um weitere Veranstaltungen zu verbessern.
Feedback durch die Lernenden oder Teilnehmer kann aber auch während der

Veranstaltung hilfreich sein, weil man es gleich in Änderungen umsetzen kann.
Ein wichtiger Aspekt betrifft ebenso den Lerner und seinen Lernprozess. Wie kann der Lehrer den Schüler bei seinem Lernmanagement unterstützen?
In diesem Vortrag werden praktische Beispiele der Fremd- und Selbstevaluation in mündlicher und schriftlicher Form vorgestellt. Es werden Instrumente erläutert, die leicht und mit wenig Zeitaufwand im Unterricht oder Workshop eingesetzt werden können.

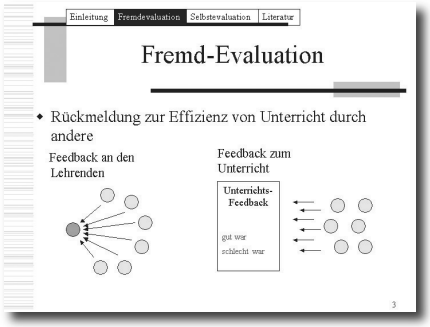
Denkt man an Evaluation im Unterricht, so werden viele Lehrende damit eine Abfrage und Bewertung des Wissens und Könnens verbinden. Allerdings spielen im Lehr-Lerngeschehen wesentlich mehr Elemente eine wichtige Rolle. So sind Ziele, Wünsche, Gedanken und Gefühle der Teilnehmer ebenso wichtig wie letztendlich die Ergebnisse und sollten schon während der Veranstaltung erfragt werden. In der Weiterbildung hat man die Wichtigkeit dieser „weicheren" Faktoren schon lange erkannt und diese in Form von Feedback eingefordert. Die Teilnehmer fühlen sich ernst genommen, was die Motivation fördert. Ein entsprechendes Kurzfeedback hilft auch bei der Reflexion und Verarbeitung von Inhalten.

Da wir die interne Evaluation des DaF-Projektes übernommen haben, werden im Folgenden ein paar Methoden vorgestellt, die Sie in ihrem Unterricht bzw. ihren Workshops nutzen können. Denn wer könnte besseres Feedback geben als die Teilnehmer bzw. Schüler selbst.



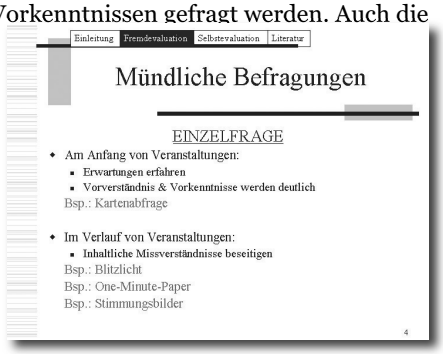

Was ist nun eigentlich mit Evaluation gemeint?
Unter Evaluation versteht man allgemein eine Bewertung oder Beurteilung. Es werden Prozesse (z.B. Unterrichtsprozesse oder Lernprozesse), oft die einer ganzen Bildungseinrichtung, beschrieben, analysiert und bewertet. Ziel ist dabei die Qualitätssicherung der Lehre. Zwei Arten solcher Evaluation werden im Laufe des Vortrags mit Hilfe verschiedenster Methoden vorgestellt. Sie lassen sich wie folgt unterscheiden: Es gibt die von anderen Personen durchgeführte Bewertung (Fremdevaluation) und die eigene Einschätzung (Selbstevaluation). In diesem Vortrag werde ich einige Methoden zur Selbst- und Fremdevaluation vorstellen.

## Fremdevaluation




Im Bezug auf Unterricht stellt sich diese so dar, dass der Lehrende von anderen (in der Regel den Schülern) ein Feedback zu seinem Unterricht bekommt was daran gut war und was noch verbessert werden kann. So könnte er Rückmeldung bezüglich seiner Fachkompetenz erhalten oder auch bezüglich der Verständlichkeit seines Vortrages. Es kann aber auch allgemein zum Unterricht ein Feedback eingefordert werden. Dabei könnte man eine Rückmeldung zur Klarheit der Ziele fordern oder zu den Materialien und dem Lernumfeld oder ob die Inhalte Praxisrelevanz für die Schüler aufweisen. Gerade beim Sprachenlernen sollten die Lerner konkret eingebunden werden und konkrete Gesprächssituationen beispielsweise gemeinsam erarbeitet werden.

So eine Fremdevaluation kann z.B. in Form einer mündlichen Befragung stattfinden. Manchmal ist schon eine einzige Frage sehr aufschlussreich, etwa am Anfang einer Veranstaltung, wenn die Teilnehmer sich noch nicht kennen, kann nach dem Vorverständnis und den Vorkenntnissen gefragt werden. Auch die Erwartungen, welche die Teilnehmer an den Unterricht oder Kurs stellen, lassen sich auf diese Weise in Erfahrung bringen.
Aber auch im Verlauf einer Veranstaltung kann eine mündliche Befragung sinnvoll sein. Inhaltliche Missverständnisse können auf diese Art frühzeitig aufgedeckt und beseitigt werden, bevor sich aus ihnen Fehlkonzepte entwickeln.



Es gibt nun verschiedene Methoden Befragungen ansprechend durchzuführen. Häufig angewandt wird die Kartenabfrage, die sich ganz besonders für den Einstieg in ein neues Thema eignet. Dieses Methodenbeispiel stelle ich im Folgenden vor.
Man benötigt lediglich Moderationskarten und eine Möglichkeit, diese zu befestigen, z.B. eine Pinnwand oder Magnettafel. Die Vorgehensweise ist ganz einfach:

Der Lehrer stellt eine Frage etwa nach den Wünschen der Lernenden, ihren Erwartungen etc. und die Teilnehmer schreiben ihre Antworten, die in Form eines Stichwortes gegeben werden sollte, auf die Moderationskarten. Pro Antwort sollte eine Karte verwendet werden. Der Lehrer kann, wenn er möchte, Vorgaben machen, etwa dass jede Person zwei Karten entsprechend mit zwei Stichworten (Beispielen/Vorschlägen) abgeben soll.
Dann werden die Karten an der Pinnwand befestigt und thematisch geordnet, so dass sich ein guter Überblick über die Meinung aller Schüler ergibt.
Eine Beispielfrage wäre: Welche Ziele habt ihr für dieses Halbjahr im Fach Deutsch? Aber auch andere Aspekt lassen sich mit dieser Methode erfragen, etwa das Gelingen der Zusammenarbeit während eines Projekts oder zu unterrichtsthematischen Fragen. Hier sind Ihre Ideen gefragt bzw. Sie als Lehrer überlegen sich, was Sie gern wissen möchten und formulieren die in Fragen.

Eine weitere Methode ist das Blitzlicht. Sie eignet sich sehr gut für eine kurze Meinungsumfrage zwischendurch. Die Teilnehmer sitzen dabei gemeinsam im Kreis. Der Lehrer gibt einen Impuls, er stellt z.B. eine Frage und jeder soll dazu der Reihe nach höchstens zwei Sätze sagen. Kommentare zu diesen Aussagen sind nicht erlaubt, so dass niemand Angst haben muss, etwas Falsches zu sagen. Am Ende sollte aus den Ergebnisse ein Fazit für die weitere Arbeit abgeleitet werden. Nun können auch unklare Äußerungen noch einmal hinterfragt werden. Mit dem Blitzlicht bekommen alle von allen ein Zwischenfeedback.

Möglich ist jede Art von Fragen, besonders eignen sich aber solche nach der momentanen Befindlichkeit, der aktuellen Stimmungslage und nach dem Handlungsimpuls, dem man als nächstes am liebsten nachgehen würde.
Hilfreich zum Setzen der Impulse sind Fragestellungen, die als Satzanfänge auf Karten geschrieben wurden und in der Runde ausliegen bzw. an die Tafel geschrieben werden können. Darauf könnte z.B. stehen: „Ich freue mich auf...“, „Als nächstes sollten wir...“

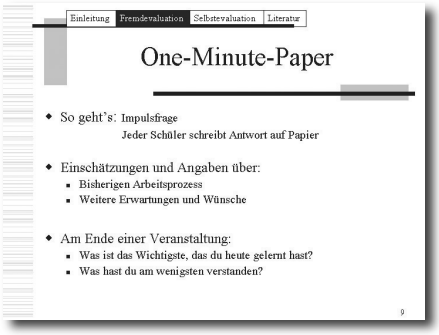
Gegen Ende der Lehreinheit bietet sich ein Abschlussblitzlicht an, das nach den Gedanken und Gefühlen fragt, mit denen der Schüler nach Hause geht. Dafür können Sätze verwendet werden wie „Unsere größte Leistung war...“, „Am besten

hat mir gefallen, dass...„ oder „Am wenigstens sind wir weiter gekommen bei...“

Eine eher bildhafte sowie aktivere Form der Meinungsäußerung stellt das Stimmungsbarometer dar. Dafür werden vier Gesichter mit unterschiedlichen Mimiken von fröhlich bis traurig in jeder Ecke des Zimmers aufgehängt. Jeder Teilnehmer soll sich dann auf die Impulsfrage hin, z.B. „Wie fandest du die Gruppenarbeit heute?“ zu dem Gesicht stellen, dass ihm momentan am passendsten erscheint. So ergibt sich ebenfalls ein deutliches Meinungsbild.

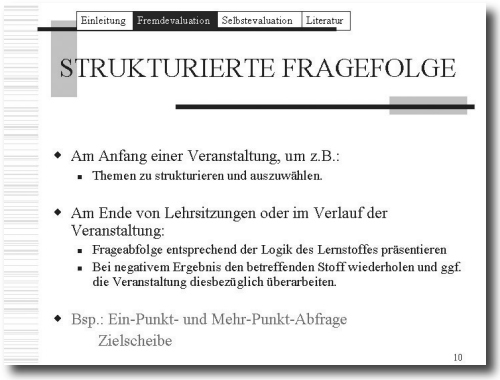
Die Methode des Stimmungsbilds lässt sich in der gleichen Situation anwenden, also zum Abschluss einer Einheit oder für kurze Rückmeldungen zwischendurch über das momentane emotionale Empfinden. Gerade wenn schwere Themen bearbeitet wurden, stellt diese Form eine echte Auflockerung dar.
Ein Bild, wie nebenan abgebildet die Karikatur „Umschulung der Käfighühner“ aus einer Zeitung (SZ) wird dafür benötigt. Dann sollen sich die Schüler eine Person – in diesem Fall ein Huhn - darauf aussuchen, welches ihre Stimmung am besten wiederspiegelt und erzählen, für wen sie sich entschieden haben und warum. Dies könnte etwa so aussehen: „Ich habe mich für das Huhn hinten oben entschieden, dass an einem Luftballon in den Himmel fliegt, weil es mir gerade gut geht und ich mich sehr befreit fühle. Ich habe endlich den Einsatz der Präpositionen kapiert.“ Oder „Ich fühle mich wie das Huhn ganz vorne, dass am Boden liegt und sich zu erstechen versucht, weil mich der Unterricht sehr angestrengt hat und ich für heute am Ende bin.“

Eine weitere Methode, die sich allerdings besser für kognitive als für emotionale Fragen verwenden lässt ist das One-Minute-Paper. Dabei schreibt jeder Schüler für sich seine Antwort auf eine Impulsfrage auf ein Blatt Papier. Dabei können z.B. Einschätzungen über den bisherigen Arbeitsprozess und die weiteren Erwartungen und Wünsche abgegeben werden. Fragen, die am Ende einer Lerneinheit gestellt werden könnten wären: „Was ist das Wichtigste, das du heute gelernt hast?“ oder „Was hast du am wenigsten verstanden?“
Diese Methode gibt den Schülern die Möglichkeit, Wissenslücken zuzugeben ohne sich vor der Klasse oder dem Lehrer bloßstellen zu müssen, aber auch Interessen zu zeigen, so dass der Lehrer die Wissens- und Interessenlage in der Klasse nach seinem Unterricht gut einschätzen und in der nächsten Stunde

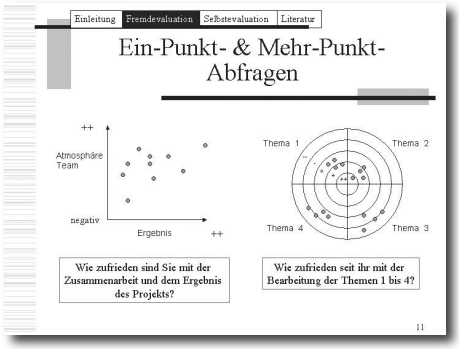


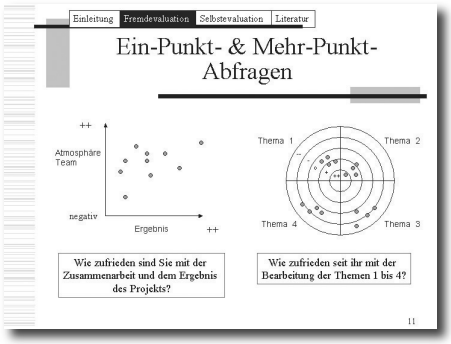
gezielt darauf eingehen kann.

Neben der Einzelfrage wird auch häufig eine strukturierte Fragefolge gewählt. Sie dient dem Referenten am Anfang einer Veranstaltung dazu, Themen zu strukturieren und auszuwählen oder während bzw. am Ende der Veranstaltung gezielte Rückmeldung zu den in der Veranstaltung bearbeiteten Themen zu bekommen. Die Ergebnisse können auch genutzt werden, um einzelne Teilbereiche mit der Gruppe zu wiederholen oder die Veranstaltung diesbezüglich zu überarbeiten. Die strukturierte Fragefolge dient also sowohl der Evaluation, als auch der Orientierung.

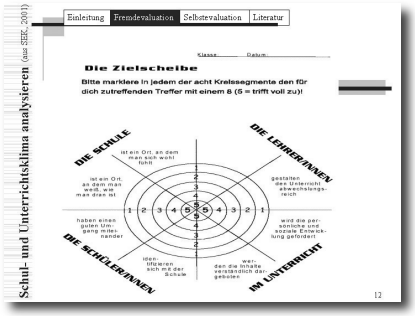



Weitere bildliche Methoden zur Evaluation, die gleich mehrere Dimensionen erfassen können, sind Ein-Punkt- und Mehr-Punkt-Abfragen.
Mit der Ein-Punkt-Abfrage können zwei Fragen auf einmal beantwortet werden. In der Form eines Koordinatensystems können die Teilnehmer beispielsweise nach einer Projektarbeit hier ihre Zufriedenheit mit dem Gruppenergebnis und die Atmosphäre im Team beurteilen.
Etwas deutlicher ist allerdings die Mehr-Punkt-Abfrage, bei der die Teilnehmer verschiedene Aussagen auf einmal bewerten, z.B. „Ich habe viel gelernt“, „Das Thema war interessant“, „Die Projektarbeit war sehr gut“ oder „Der Unterricht hat Spaß gemacht“.



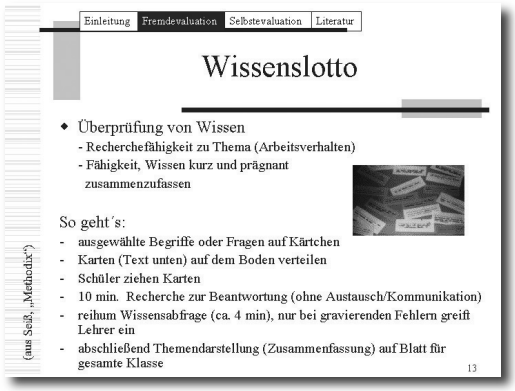




Eine andere Form der Mehr-Punkt-Abfrage ist die Zielscheibe. Die Evaluation erfolgt, indem zunächst jedem Schüler eine Zielscheibe ausgeteilt wird, auf der er verschiedene Aspekte bewerten kann. Es ist auch möglich, diese Aspekte mit den Schülern gemeinsam zu definieren. Die Bewertung ist so aufgeteilt, dass die äußerste Reihe der Zielscheibe „überhaupt nicht zutreffend“ bedeutet und die innerste „trifft

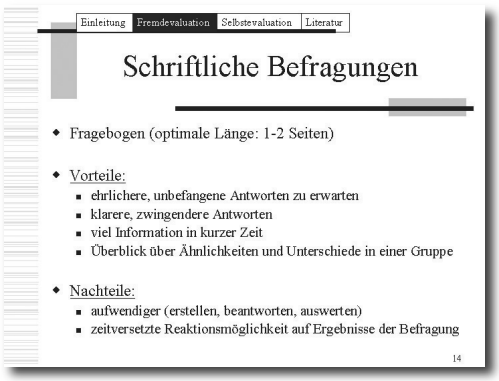



voll zu“. Der Schüler soll nun für jede Frage eine Bewertung abgeben, indem er ein Kreuzchen im für ihn passenden Bereich macht. Danach werden die Bögen eingesammelt und die Bewertungen auf eine große Zielscheibe übertragen. Die so visualisierten Ergebnisse können dann wieder in der Klasse besprochen werden.

Eine Alternative zu Prüfungen und Tests, die das erlernte Wissen kontrollieren sollen ist das Wissenslotto. Der Lehrer muss dafür Karten vorbereiten, auf die er ausgewählte Begriffe oder Fragen zum jeweiligen Thema geschrieben hat. Diese Kärtchen werden nun vor den Schülern auf dem Boden ausgebreitet, natürlich mit der Schrift auf der Unterseite, und jeder darf ein Kärtchen ziehen. Dann bekommen sie zehn Minuten Zeit, in denen sie die Frage beantworten oder den Begriff erklären sollen. Dazu dürfen sie auch recherchieren und in Aufzeichnungen nachsehen, sich aber nicht miteinander unterhalten. Nach dieser Zeit erfolgt reihum eine Wissensabfrage, wofür jeder etwa vier Minuten Zeit bekommt. Der Lehrer sollte sich dabei möglichst zurück halten und nur bei gravierenden Fehlern eingreifen. Zum Abschluss wird auf einem Blatt für die ganze Klasse eine Zusammenfassung erstellt. Es kann auch eine Plakatwand erarbeitet werden. So haben die Schüler noch einmal Gelegenheit die Inhalte der anderen Themen nachzulesen.




Zur Fremdevaluation sind schriftliche Befragungen in Form von Fragebögen auch immer sehr gut geeignet. Auf diese Methode möchte ich an dieser Stelle aber nicht weiter eingehen, da viele Beispiele auch auf dem DaF-Webportal unter http://www.daf-netzwerk.org zu finden sind. Bei der Entscheidung für eine schriftliche Befragung sollte man sich zunächst die Vor- und Nachteile, die diese hat, vor Augen führen. Man erhält einerseits ehrlichere und unbefangenere Antworten als eventuell bei



einer mündlichen Befragung. Zudem sind diese klarer und zwingender. Bei geringem Zeitaufwand erhält man viele Informationen und einen Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Gruppe. Die Nachteile liegen darin, dass eine solche Befragung aufwendiger ist, da die Fragebögen zunächst erstellt werden müssen, die Beantwortung Konzentration und Ernsthaftigkeit erfordert und die Auswertung der Ergebnisse zeitintensiv und mühsam ist. Gerade letzteres bedingt, dass nur zeitversetzt die Möglichkeit besteht, auf die Ergebnisse der Befragung zu reagieren.

## Selbstevaluation

Selbstevaluationen helfen Schülern oder Teilnehmern ihren Lernprozess und ihr Arbeitsverhalten zu reflektieren. Nur wenn sie gut erkennen, was sie eigentlich tun, z.B. während eines Lernprozesses bzw. einer Unterrichtsstunde, können sie auch gezielt Veränderungen vornehmen.

Einleitung | Fremdevaluation | Selbstevaluation | Literatur

Stundentagebuch

Stundentagebuch für _____ Klasse _____

oder ? Gib dir selbst Rückmeldung:

| Datum | Ich war pünktlich am aufgeräumten Platz | Ich hatte mein Arbeitsmaterial dabei. | Ich habe die Gesprächsregeln beachtet | Ich habe mitgearbeitet | Das Thema heute war: | Das habe ich heute gelernt: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

(Aus: Online-Grundkurs Evaluation)

Eine Möglichkeit für eine Selbstevaluation der eigenen Arbeitsweise ist das Stunden- oder Lerntagebuch, dass den Lernenden ermöglicht, ihre Lern- und Arbeitsweise genauer kennen zu lernen. Jeder notiert dabei für sich selbst, was er gelernt hat und was nicht. Dazu hat jeder Schüler sein persönliches Tagebuch, indem er seine Lernerfahrungen einträgt. Dieses Tagebuch gehört nur dem Schüler und wird auch nicht vom Lehrer korrigiert oder zur Bewertung benutzt. Es kann entweder ein normales Heft verwendet werden oder eine vorstrukturierte Vorlage. In der Klasse wird die Einführung, der Sinn und die Benutzung des Tagebuchs besprochen. Dabei sollte geklärt werden, wie, wann, wie oft und was in das Buch eingetragen werden soll. Auch in welcher Form und wie oft Auswertungen vorgenommen werden sollen, sollte gleich zu Anfang besprochen werden. Eine Möglichkeit dafür wäre, die Schülern anzuregen, in der Runde zu berichten, wie sie vorgegangen sind. Wenn über einige Zeit ein Lerntagebuch geführt wurde kennen die Schüler ihren Lernprozess besser und werden in ihrer eigenen Einschätzung über den Lernfortschritt sicherer.

Die Reflexion des Lernprozesses kann auch durch die Methode des unvollständigen Satzes gefördert werden. Dafür erhält jeder Schüler das nebenan abgebildete Arbeitsblatt, auf dem verschiedene unvollständige Sätze über das Lernen abgebildet sind. In etwa zehn Minuten sollen sie sich damit beschäftigen und die Sätze nach ihren persönlichen Vorstellungen ergänzen. Danach sollen sie sich mit einem Partner über ihre Ergebnisse austauschen. Der nächste Arbeitsschritt

Einleitung | Fremdevaluation | Selbstevaluation | Literatur

Der unvollständige Satz

- Reflexion des eigenen Lernprozesses
- Lerntätigkeiten der Schüler erfassen

So geht´s:
- Satzergänzungen (ca. 10 min)
- Partneraustausch über Antworten
- größeres Team erarbeitet, wann Lernen gut gelingen kann
- auf Plakat mit weiteren Ideen festhalten

Leitfragen für anschließende Diskussion:
1) Welche Anregungen können die Schüler für sich übernehmen?
2) Welche Anregungen können vom Lehrer für die Unterrichtsgestaltung aufgegriffen werden?

- Ich lerne langsam, wenn
- Ich lerne schnell, wenn
- Ich finde Lernen leicht, wenn
- Mit einem Partner lerne ich
- In einer Gruppe lerne ich
- Alleine lerne ich
- Ich lerne gut durch/von
- Ich lerne gerne, wenn

(aus SEIB, 2001)

erfolgt in Kleingruppen; diese sollen auf einem Plakat zusammentragen, wann nach ihren Erfahrungen Lernen gelingt und was ihnen dazu im Gespräch eingefallen ist. Die entstandenen Plakate werden dann aufgehängt und die Inhalte verglichen. Im Abschlussgespräch kann dann besprochen werden, welche Anregungen die Lernenden davon für sich selbst übernehmen können und was der Lehrer daraus für die Unterrichtsgestaltung ableiten sollte. Diese Methode berücksichtigt und veranschaulicht die unterschiedlichen Lernabläufe und individuellen Zugänge zum Wissenserwerb.

Einleitung | Fremdevaluation | Selbstevaluation | Literatur

Kraftfeldanalyse

•Reflexion für Schüler und Lehrer; Einstieg in Diskussion + Verbesserung
•Pro- und Contra-Argumente zu Unterrichtsaspekten

Beispiel:
**Kraftfeldanalyse**[14]
Der folgende Bogen dient der Analyse deines Lernens. Fülle dazu bitte deine Meinung in die leeren Zeilen.
Name: Klasse:
Datum: Lehrer:

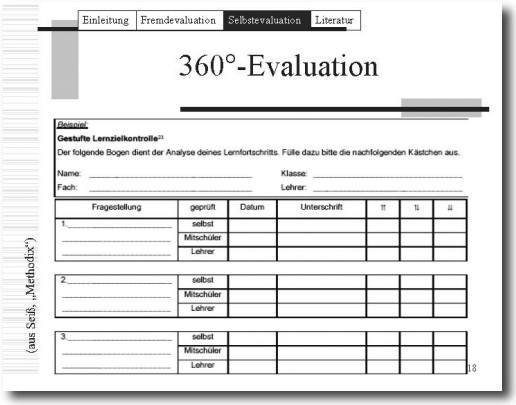
| Was mein Lernen fördert: | Was mein Lernen behindert: |
|---|---|
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |
| ⊕ | ⊖ |

17

(aus Seib, „Methodix“)

Die so genannte Kraftfeldanalyse stellt eine eigene Methode dar, kann aber auch im Anschluss an den „unvollständigen Satz“ durchgeführt werden, indem Teams bzw. Gruppen erarbeiten, wann Lernen am besten funktioniert, was es fördert und was es behindert. Auch hier gibt es ein vorgefertigtes Arbeitsblatt (siehe Folie nebenan). Auf diesem befinden sich zwei Spalten, von denen eine mit Pro-Auffassungen und die andere mit Contra-Auffassungen ausgefüllt werden sollte, auf das Thema Lernen bezogen beispielsweise „Lernfördernde Bedingungen“ und „Lernbehindernde Bedingungen“. Die einzelnen Ergebnisse werden dann in der gesamten Klasse gesammelt und in Kategorien eingeteilt. Auf der Basis dieser Ergebnisse folgt eine Diskussion, in der besprochen wird, welche Schlussfolgerungen daraus für den Unterricht zu ziehen sind. Die Anwendung dieser Methode wirkt motivierend auf die Schülern, da sie sich ernst genommen fühlen und ihre Meinung gefragt ist.

Eine Mischung aus selbstevaluierenden und fremdevaluierenden Maßnahmen zur Lernfortschrittskontrolle stellt die 360°-Evaluation oder gestufte Lernzielkontrolle dar. Hierbei bewertet der Schüler seinen Lernfortschritt selbst und wird anschließend sowohl von einem Mitschüler, als auch vom Lehrer beurteilt.
Zur Durchführung verteilt der Lehrer ein Blatt wie nebenan abgebildet an die Klasse und erklärt das Vorgehen. Dann diktiert er Fragen über den behandelten Stoff. Die Schüler bekommen nun mindestens zwei Tage Zeit für die Evaluationsmaßnahme. In dieser Zeit sollen sie zunächst versuchen, die Fragen selbstständig zu beantworten und ihren Wissensstand als gut, mittel oder schlecht zu bewerten. Sollte sich


Einleitung | Fremdevaluation | Selbstevaluation | Literatur

360°-Evaluation

*Beispiel:*

**Gestufte Lernzielkontrolle**[23]

Der folgende Bogen dient der Analyse deines Lernfortschritts. Fülle dazu bitte die nachfolgenden Kästchen aus.

Name: _____ Klasse: _____

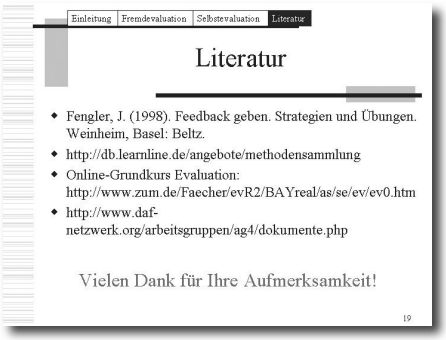
Fach: _____ Lehrer: _____

| Fragestellung | geprüft | Datum | Unterschrift | ☺ | ☹ | ☹☹ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1._____ | selbst | | | | | |
| _____ | Mitschüler | | | | | |
| _____ | Lehrer | | | | | |
| 2._____ | selbst | | | | | |
| _____ | Mitschüler | | | | | |
| _____ | Lehrer | | | | | |
| 3._____ | selbst | | | | | |
| _____ | Mitschüler | | | | | |
| _____ | Lehrer | | | | | |

(aus Seiß, „Methodix“)

18

herausstellen, dass der Schüler eine Frage nicht zufrieden stellend beantworten kann, darf er nachlesen und nachlernen. Anschließend an diese Lernphase lässt sich der Schüler von einem Mitschüler über die Fragen prüfen. Der Mitschüler bewertet den Wissensstand ebenfalls auf der dreigestuften Skala. Zum Schluss führt der Lehrer mit jedem Schüler ein Gespräch über die Fragen und schaut alle Evaluationsbögen an. Aus ihnen kann er erkennen, ob er den Stoff noch einmal erklären sollte oder ob die Schüler ihn gut verstanden haben. Basierend auf den drei verschiedenen Einschätzungen, kann dann zum Schluss eine Note für die Schüler erstellt werden.


Einleitung | Fremdevaluation | Selbstevaluation | Literatur

Literatur

- Fengler, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- http://db.learnline.de/angebote/methodensammlung
- Online-Grundkurs Evaluation: http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/as/se/ev/ev0.htm
- http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

19

Weitere Literaturquellen:

Besser Lehren. Heft 2, Methodensammlung. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.

Übersicht Evaluationswerkzeuge

| Was | Besonders geeignet für… | Worauf zu achten ist… |
|---|---|---|
| **Feedback an die Gruppenleitung/ den Referenten** | Hilfreich für weitere Planungen und Entscheidungen | Rückmeldung…<br>… eher beschreibend als bewertend und interpretierend,<br>… eher konkret als allgemein,<br>… eher einladend als zurechweisend,<br>… eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,<br>… eher erbeten als aufgezwungen,<br>… eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,<br>… eher klar und pointiert als verschwommen und vage. |
| **Feedback zum Seminar** | Qualitätssicherung leitet das Ende des Seminars ein; oftmals ist auch ein Zwischenfeedback sinnvoll, was auch der weiteren Planung dienen kann. | |
| **Hühnerhof-Stimmungsbild** | Rückmeldung emotionaler Gestimmtheiten | Die spaßhafte Komponente des Verfahrens ankündigen & ausdrücklich zugestehen. |
| **Kartenabfrage** | Erheben von Lernwünschen, Interessen, Erwartungen am Anfang der Veranstaltung | Keine Karten wegwerfen. Karten nicht übereinander hängen. Häufungen sollen sichtbar bleiben. |
| **Blitzlicht** | Zur momentanen Stimmungsfeststellung/ Zur Klärung der Ausgangsbasis in Krisensituationen | Jeder ist der Reihe nach dran, kann auch „passen“ (nichts sagen). Keine Kommentare zu den Aussagen. |
| **One-Minute-Paper** | Reflexion des Gesamtzusammenhangs und Gesamtgeschehens wird angeregt und Verständnisschwierigkeiten aufgedeckt. | Schriftlich und am Ende einer Veranstaltung. |
| **Ein-Punkt- und Mehr-Punkt-Abfrage** | Zum spontanen Feststellen von Stimmungen, Meinungen, Tendenzen; ermöglicht erste Problem- und Themenorientierung | Nicht „zerreden“; Aussagen der „Auswertrunde“ visualisieren;<br>Vorsicht: nutzt sich schnell ab, sparsam verwenden |
| **Vorstrukturierte Diskussion** | Zum Abschluss der gesamten Lehrveranstaltung: dazu Folge von Diskussionspunkten vorschlagen | Zeitaufwendig! |
| **Fragebogen** | Zeitversetzte Reaktionsmöglichkeit auf Ergebnisse der Befragung | Zeitaufwendig (Vorbereitung, Beantwortung, Auswertung) |
| **Zielscheibe** | Einschätzung verschiedener Bereiche z.B. des Unterrichts, Projekts; gemeinsame Entwicklung der Kriterien ist möglich | Gemeinsame Diskussion und Interpretation der Ergebnisse sollte folgen |
| **Wissenslotto** | Überprüfung des Wissens | Sehr gute Themenzusammenfassung! |
| **Stundentagebuch Der unvollständige Satz Kraftfeldanalyse** | Reflexion des individuellen Lernprozesses und seiner Randbedingungen | Individuelle Auswertung von Lehrer und Schüler einplanen; Ableiten von Schlussfolgerungen/ Zielen |

# Workshops

# Multimedia in the Language Classroom. An Ally or a Foe?

*Alexandros Vouyouklis*
*Flexible Multimedia / Kryfo Scholio Sprachschule, Athen, Griechenland*

**Abstract**

Quite a few years have passed since the first educational software shyly emerged. Technologies have evolved and so have students' expectations of them. How can a learner actually benefit from the use of instructional multimedia and what criteria should interactive educational programs meet so that we can exploit them to their full potential?
This presentation deals with the constructive use of interactive multimedia in the language classroom and beyond, as well as the dangers that might lurk behind inadequately designed software and ways in which the teacher can be actively involved in the design of similar programs.

## Issues to be discussed:

i) Definition of multimedia
ii) Benefits for the students and teachers who use Information Technology
iii) Traits we should look out for when purchasing instructional software
iv) Dangers that may ensue from the use of inadequately designed material
v) What can be taught through multimedia
vi) Reflecting on possibilities of active involvement in instructional multimedia design

### i) Definition

Multimedia, as their name suggests, are programs that combine hardware capabilities such as reproduction of image, sound text and video in order to develop effective presentations. Generally they fall into the following categories:
i) Computer-Managed Presentations (CMP)
Presentations mainly used to highlight certain points in a speech or lesson. The speaker or teacher dominates the session.
ii) Interactive Multimedia Applications:
Programs whose power lies in their capacity of interacting with the user. They provide prompts to which the user is required to respond in a certain way.
iii) Reference sources (dictionaries, encyclopedias, etc.)
Electronic dictionaries or encyclopedias used by students mainly for self-access purposes, such as a team project. Many of them are now available on the Web.

### ii) Benefits for the students and teachers who use Information Technology

Why should we use multimedia, or, indeed, how what do our students stand to gain from their use?
Well, there are many ways in which learners benefit from the use of multimedia:

1. Students who use instructional multimedia can work at their own pace, control the amount of input and review whenever they wish.
2. They learn from an infinitely patient source, which can repeat the input as many times as necessary and won't scold them for not being able to get it first time right.
3. They get personally involved in the process of learning by selecting WHAT and WHEN they want to study, practise or revise.
4. They receive immediate feedback.
5. Their performance is tested and assessed objectively.
6. They learn in privacy, which means that they are spared the embarrassment of making a mistake in front of an entire group.
7. According to research, individualized learning increases retention of input.
8. Individualized learning decreases learning time.
9. Students working on multimedia spend more time on the task than they would in a group, since they are working on an "one-on-one" basis.
10. Learning through Multimedia provides an alternative method for students who have unsuccessfully followed conventional teaching methods.
11. There is increased motivation due to the use of sounds and pictures, although the novelty tends to wear off with time.
12. User-friendly multimedia can encourage computer-beginners to overcome their technophobia.

It would be serious negligence not to mention the benefits to educators and institutions:

1. We feel more motivated as we tend to view information technology as novelty - and rightly so
2. We develop a sense of what is good in terms of educational software as it is part of our job to evaluate the material ourselves
3. We overcome our technophobia and add considerable variety to our teaching tools if the programs are user-friendly
4. Our knowledge can be preserved and re-used if it is turned into multimedia programs
5. We overcome our feelings of insecurity concerning the future of our profession, since we realize that computers cannot and will not replace us, at least not in the foreseeable future.

### iii) Traits we should look out for when purchasing instructional software

Some of us, in our excitement due to the novelty, may have been under the misapprehension that multimedia are flawless. No criticism intended here, I used to harbour similar beliefs myself and then I faced a simple reality: There are no perfect programs just as much as there are no perfect books. And there's always the possibility that although a particular piece of instructional software is satisfactory, it might not fit our very specific teaching context.
The problem is that while we can leaf through any book and select it or dismiss it, we can rarely do so with a multimedia program. In any case, these are the traits that we should seek when we purchase an educational package:

1. Interactivity; a program should encourage the user to actively participate in the process of learning by asking intelligent, relevant questions and prompting the user to react. This is the aspect that lies at the heart of successful multimedia design: a student learns better by the combination of seeing, hearing and doing.
2. Flexibility; a multimedia program should allow learners to explore it at their own pace rather than guide them along a rigid framework of presentation - testing. Possibility of recycling and revision are also key factors in the development of successful pieces; the user should be able to return to a task that hasn't been satisfactorily accomplished.
3. Graded difficulty; activities should proceed along a scale of complexity so as to maintain users' interest. A poor performer will be frustrated if the average difficulty is above his/her level of performance. Similarly, a good student won't be satisfied if the tasks do not present him/her with a sense of challenge.
4. Feedback; animated expressions of approval or disapproval accompanied by sound effects are particularly popular with learners but not enough. A

designer should consider adding explanations as to why a particular student response was wrong and provide clues rather than submit the correct answer after a limited number of tries or amount of time.

5. Clarity; since such programs are used by learners in the absence of teachers, they should present instructions in such a fashion as to allow even "underachievers" to follow them, otherwise a feeling of frustration will ensue.
6. Variety of exercises; practising or testing a particular subject (grammar or vocabulary in our case) should take place in various contexts not only to ensure effective learning but also to avoid a feeling of boredom, which will inevitably arise if the tasks are repetitive.
7. Effective testing; a program should teach what it has set out to test and do so in contexts and media similar to those used in the presentation of the item, otherwise there will be some degree of learners' frustration. Remember that testing is one thing but trying to trick the user is quite another, and effort to achieve the latter can incur hardly any educational benefit.
8. User - friendliness: this trait encompasses a variety of features that actually make a user's life easier and allows him / her to concentrate on learning the language rather than how to use the program that will enable him to learn the language. These features would include easy installation or ideally no installation at all, guidance through a helpful environment, clear instructions and so on.

### iv) Dangers that may ensue from the use of inadequately designed material

1. Boredom which may result from lack of variety or challenge
2. Too much emphasis on special effects might lead to distraction from the educational objectives of the program
3. Frustration from inadequate instructions
4. Passive attitude on the student's part due to lack of interactivity
5. "just another game" approach

### v) What can be taught through multimedia?

Just about anything that you can teach in a conventional way, as long as you can program the computer to give relevant feedback to a good range of predictable student responses

1. Vocabulary: text, sound and images turn the computer into a powerful tool for presentation and practice of new lexical items.
2. Grammar: combination of graphics and text provide a particularly efficient

environment for presentation and practice of grammatical structures.

3. Pronunciation: although technology has catered for this aspect of learning through the use of audio tapes and audio CDs, computers offer better student-control in this area.
4. Reading Comprehension: students can read a text and answer Multiple Choice or True / False questions and receive appropriate feedback, a feature not available in conventional methods.
5. Listening Comprehension: students can listen to segments of speech and answer questions while on the computer. The improvement that technology brings over the conventional way is the capacity of immediate feedback as well as the possibility on the student's part to replay the audio piece as many times as he / she wishes.
6. Exam preparation: computerised versions of language exams offer the student capabilities that are not available in the traditional methods. Of particular importance is again interactivity and therefore, motivation.

### vi) How can we become actively involved in multimedia design?

1. As it has already been mentioned, instructional multimedia programs are not perfect. Therefore, as teachers and users of technology, we are entitled to contact multimedia designers or publishers and voice our opinion on their products, in the hope that our feedback may be taken into account in updated versions of these products.
2. We can have our own material turned into multimedia with an expert's help.
3. We can learn how to design our own educational software.
4. Beware of so called multimedia design courses. Many academic institutions claim to offer similar courses under the rather ambitious title of CALL (initials that stand for Computer Assisted Language Learning). I do not intend to sound prejudiced, but, having discussed with colleagues who have attended similar instruction, I reached the conclusion that they spent more time evaluating existing multimedia than acquiring hands-on experience in actually designing new pieces. Therefore, before you consider investing in such a course (and "investing" is a key word, both in terms of time and money), you should make it very clear what exactly you expect to achieve as far as your professional and educational objectives are concerned: does the course merely offer the ability to assess commercially available products or does it equip you with designing skills? In what ways precisely will you enhance your qualifications on completion of the course? At the end of the day, is the outcome actually worth it?

## Conclusion - a message from teacher to teachers:

Under no circumstances should we feel threatened by computers.
Technology has yet a long way to go before it produces software that gives usable feedback to learner prompts. Computers are not smart yet and won't outsmart us for a long time. However, keep the following in mind:
Computers won't replace teachers but teachers who can use technology will replace those who can't.

BIO: Alexandros Vouyouklis started teaching English as a Foreign Language in 1987. Completing his RSA DOTE studies, which gave him insight in the areas of material design and course supplementation among other things, he went on to open his own language school, where he instantly embraced new technologies as a teaching aid and a powerful means of learner motivation. In 2002, he established Flexible Multimedia, whose activities cover the following areas:

a) Multimedia design and publications.

b) Converting teachers' educational material - theory and exercises - into multimedia programs.

c) Training future multimedia designers.

He strongly believes in the educational potential of technology and has already released 19 interactive CD ROMs in English and German, which reinforce his belief in IT on a daily basis.

# Der Einsatz des computergestützten Simulationsprogramms für Unternehmensgründer im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht

*Elisabeth Lazarou*
*Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Österreich*

**Abstract**

The Start-Up-Simulation „UGS-SIM“ program is applied successfully in the last years in Germany. The program is also applied in Bulgaria, Bosnia and Herzegovina and other countries as learning material and as an advising instrument for various education and economy institutions.
In this way, besides having the ability of learning specialized vocabulary, you can improve your foreign language competence, as well as to develop your know-how on establishing a company in an interactive context.

Die Unternehmens-Gründungssimulation „UGS-SIM“[1] wird in Deutschland seit einigen Jahren mit wachsendem Erfolg eingesetzt. Inzwischen findet dieses Programm außerhalb Deutschlands auch Anwendung in Österreich und der Schweiz, in Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Brasilien, Chile, England, Luxemburg, Nicaragua, in den Niederlanden, in Peru, Polen, Rumänien, Slowenien, in den USA und in Usbekistan als Lehr- Lern- und Beratungshilfsmittel bei verschiedenen Bildungs-, Wirtschaftsinstitutionen und Einzelunternehmen.

Zunächst standen dabei die Potentiale des Computerprogramms zur Unterstützung der praktischen Arbeit in Übungsfirmen im Vordergrund wie

- professionelle Softwareunterstützung für Businesspläne

*1 Mehr Informationen unter www.ugs.de*

- einen Überblick über das Gründungsvorhaben verschaffen
- Tragfähigkeit eines Gründungskonzepts ermitteln
- Chancen und Risiken einer Unternehmensgründung ausloten
- die Rentabilität eines Gründungsvorhabens errechnen
- den rechenbaren Teil eines Businessplans erstellen
- das Controlling der Gründungsphase betreiben
- (Soll-/Ist-Vergleiche, Planrechnungen versus Istrechnungen, Alternativenprüfung u. ä.) und
- didaktisch geschickt die Entstehung einer Unternehmensrechnung demonstrieren.

Jetzt wird UGS-SIM auch als Mittel zu Lehr- und Lernzwecken in Wirtschaftsdeutsch gesehen. Neben dem Potential zur Erlernung spezieller Begriffe, unterstützt von erklärenden Hilfe-Einblendungen, können auf dieser Weise sowohl sprachliche Kompetenz als auch unternehmerisches Wissen in einem systemischen Kontext interaktiv vermittelt werden. Von großem Vorteil ist dabei, dass vom Lernenden bzw. Lehrenden fremde und eigene Beispiele entwickelt und variiert werden können.

An Beispielen aus 10 verschiedenen Branchen kann durch ein Menü nachvollzogen werden, welche Begriffe und Zusammenhänge bei diesem Vorgang zur Erstellung eines professionellen Geschäftsplanes in Deutschland gebraucht werden.

| **Gründungsbeispiel** | **Thema** |
|---|---|
| Freiberufliche Tätigkeit | Ingenieurberatung |
| Produktionsunternehmen | Metallbearbeitung |
| Dienstleistungsunternehmen | Layoutplanung |
| Einzelhandelsunternehmen | Kindermodenverkauf |
| Handwerksbetrieb | Schreinerei |
| Franchise-Unternehmen | Fast-Food-Artikel |
| Ärztliche Praxis | Arztniederlassung |
| Virtuelles Unternehmen | Dienstleistung |
| Unternehmensübernahme | Warengroßhandel |
| Neue Technologien | Biotechnologische Substanzen |

Die Simulationssoftware stellt verschiedene Dialoge zur Verfügung, durch die die Unternehmensgründung beschrieben werden kann. Man gelangt vom Dialogmenü in die einzelnen Planungs- und Ergebnisdialoge. Folgende Auswahlmöglichkeiten der Planungsdialoge hat man dabei:

- Planungsparameter
- Marktform

- Umsatzplanung
- Betriebsmittelplanung
- Investitionsplanung
- Personalkostenplanung
- Kapitalbedarfsplanung
- Finanzierungsplanung
- Verbindlichkeitenspiegel
- Deckungsbeitragsrechnung.

Die Auswahlmöglichkeiten der Ergebnisdialoge bestehen aus:

- Gewinn- und Verlustrechnung
- Überschussrechnung
- Bilanz
- Liquiditätsrechnung.

Kennzahlen mit grafischen Darstellungen findet man bei:

- Gesamtkapitalrentabilität
- Eigenkapitalrentabilität
- Fremdkapitalrentabilität
- Umsatzrentabilität
- Kapitalumschlag.

Im Ergebnisdialog „Kennzahlen“wird außerdem der Verlauf folgender Größen grafisch dargestellt:

- Bilanzgewinn
- Gesamtumsatz
- Gewinnentnahmen
- Eigenkapital
- Fremdkapital.

Neben Einzelplatz-Versionen gibt es sowohl eine CAMPUS-Version mit mehreren Arbeitsplätzen als auch eine Version als Unternehmens-Gründungs-Planspiel bei dem mehrere Teams im Wettbewerb miteinander arbeiten.

Als Innovation im Fachgebiet Wirtschaftsdeutsch soll das in der Praxis erprobte Modell zur Simulation von Unternehmensgründungen eingesetzt werden. Die Entwicklung von Lehrmodulen nehmen Bezug auf die bereits vorhandenen Lehrmaterialien von Buhlmann/Fearns (1989) „Einführung die Fachsprache der Betriebswirtschaft“ Band 1-3, herausgegeben vom Goethe-Institut.
Ziel ist es, insbesondere den Lehrenden ein Instrument an die Hand zu geben, das sie in die Lage versetzt, mit einer interaktiven Software ökonomisches Wissen

für die Vermittlung im Deutschunterricht fachsprachengerecht aufzubereiten. Da die Software vorgefertigte und vom Lehrenden auch frei zu erstellende Beispiele anbietet, sind beliebig viele Lehrdurchgänge möglich.
Die Software verfügt über eine Hilfe-Datei, in der fachlich-ökonomische Erläuterungen auf Klick zur Verfügung gestellt werden. Diese Hilfedatei soll methodisch-didaktisch auch für den Unterricht von Wirtschaftsdeutsch ausgebaut werden. Außerdem wird mit der Software den Lehrenden und Lernenden ein Handbuch mit inhaltlichen und formalen Erläuterungen in elektronischer Form zur Verfügung gestellt werden.

# DOKEOS – nicht nur ein Hausaufgabenraum

*Frank Leppert*
*Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal*

**Abstract**

Dokeos is an Open Source eLearning and course management web application. At the moment it is translated in 34 languages and is helping more than 1.000 organisations worldwide to manage learning and collaboration activities.
On the website http://campus.dokeos.com you can open with Dokeos a room free of charge, in order to create your own course. This opportunity is very interesting (naturally not only) for German teachers, because they can easily develop for their students a course-accompanying online program, that can be used both as material compendium and for their communication (e.g. homework). Moreover, it is also possible to make the complete course available as an eLearning-unit.

## 1. Allgemeines

DOKEOS ist eine Lernplattform, die von belgischen Hochschulen (Brüssel, Gent) betreut wird. Gleichzeitig wird auch ein kostenloser Webspace (20MB) zur Erstellung eines Webkurses zur Verfügung gestellt. Derzeit werden 3 000 Kurse mit 29 000 Benutzern in 24 verschiedenen Sprachen gehostet. Auch kostenpflichtige Kurse mit 500MB werden angeboten. Weiterhin wird die Plattform mit Support auch kommerziell vertrieben. Allerdings kann sie auch als Freeware auf dem eigenen Server installiert werden.

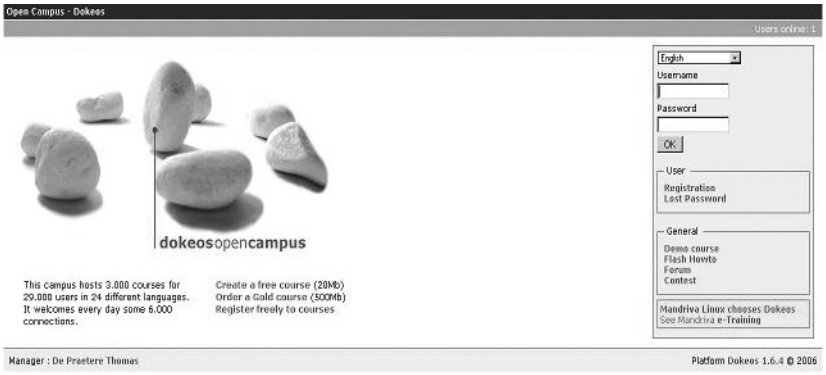
Die Kontaktadresse ist:
DOEKOS
Rue des Palais 44 Paleizenstraat

B-1030 Brussels
Belgium
info@dokeos.com
Tel. +32 (2) 211 34 56

Website: http://www.dokeos.com

Download: http://www.dokeos.com/download.php

## 2. Einloggen bei http://campus.dokeos.com/index.php




Im Rahmen unserer Fortbildung ist ein kollektiver Zugang eingerichtet worden, der im Laufe des heutigen Seminars genutzt werden soll. Selbstverständlich wird sich jeder Teilnehmer sein eigenes Konto erstellen, das es ihm erlaubt, seine eigenen Kurse auszuwählen, bzw. einzurichten.

Der Benutzername lautet „daf-netzwerk“ und das Passwort ebenfalls „daf-netzwerk“. Um sich einzuloggen, müssen Sie diese beiden Begriffe in die oben markierten Felder Username und Password der Webseite eingeben.

Wer die Benutzeroberfläche lieber auf Deutsch haben möchte, kann auch gleich oben rechts die Sprache auf „Deutsch“ stellen.

## 3. Buchen von Kursen

Auf dem DOKEOS-Campus stehen dem Benutzer auch schon sehr viele Kurse zur Auswahl, die kostenlos belegt werden können. Allerdings sind viele einfach nur „Testkurse“, ohne anspruchsvollen Inhalt. Es besteht auch die Möglichkeit, seine Kurse zu „sperren“, somit ist kein uneingeschränkter Zugang möglich. Trotzdem kann man mal etwas stöbern, es gibt auch interessante Inhalte, vor allem

kann man als unerfahrender Nutzer sich Anregungen über den Aufbau solcher Lernumgebungen holen.

Nachdem man sich eingeloggt hat, findet man auf der rechten Seite unter „Benutzer“ die Auswahl Kurse verwalten. Wir wählen diese Option und finden die folgenden vier Funktionen:

Um zur Kursauswahl zu kommen, wählt man  Kurse belegen und kommt nun zu den Kurskategorien, die nach Sprache geordnet sind.

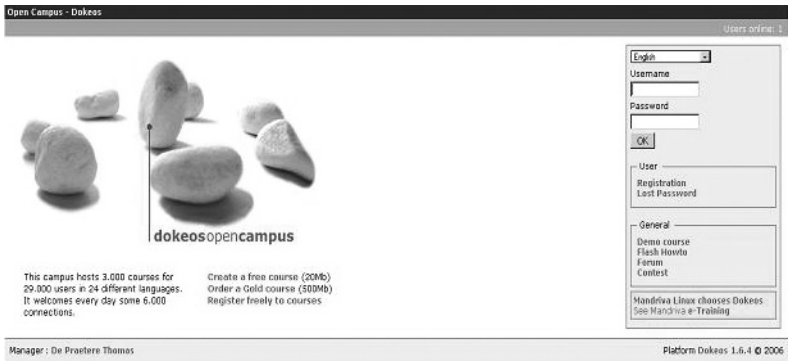
So kann man sich in den verschiedenen Kurskategorien nach interessanten Angeboten umsehen.

Um die Arbeit etwas zu erleichtern, wurden unter dem Benutzernamen daf-netzwerk schon einige Angebote heraus gesucht und belegt. Gleich nach dem Einloggen finden Sie die folgenden Kurse:

Es geht dabei um Kurse, die im Rahmen von Lehrerfortbildungen, bzw. Didaktikseminaren oder auch für den Anfängerunterricht im Bereich DaF angelegt wurden.

## 4. Lernplattform einrichten http://campus.dokeos.com/index.php

### a) Registrierung




Um einen eigenen Kurs zu erstellen, muss man sich bei DOKEOS zunächst einmal registrieren. Das geschieht entweder über die Schaltfläche „Einschreibung“ oder gleich über „Kurs erstellen“

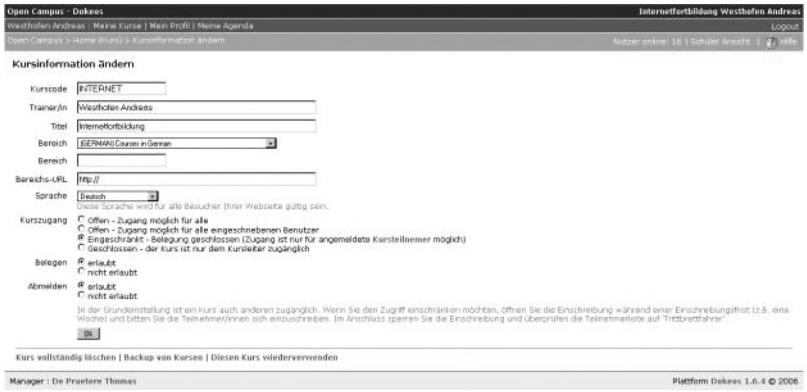
Danach muss man das folgende Formular ausfüllen und kann sich dann mit dem

Benutzernamen und dem ausgewählten Passwort wie oben beschrieben anmelden.

Dann wählt man auf der Einstiegsseite „Kurs erstellen“ und muss die „Meta-Einstellungen“ vornehmen:

**b) Meta-Kursinformationen definieren**

Außer den beschreibenden Parametern Kurscode/Trainer/Titel müssen Sie auch auswählen, unter welcher Kategorie Ihr neuer Kurs erscheinen soll („Bereich“). Auch die Sprache innerhalb des Kurses kann man unabhängig von der Auswahl der oben ausgewählten Meta-Sprache definieren.

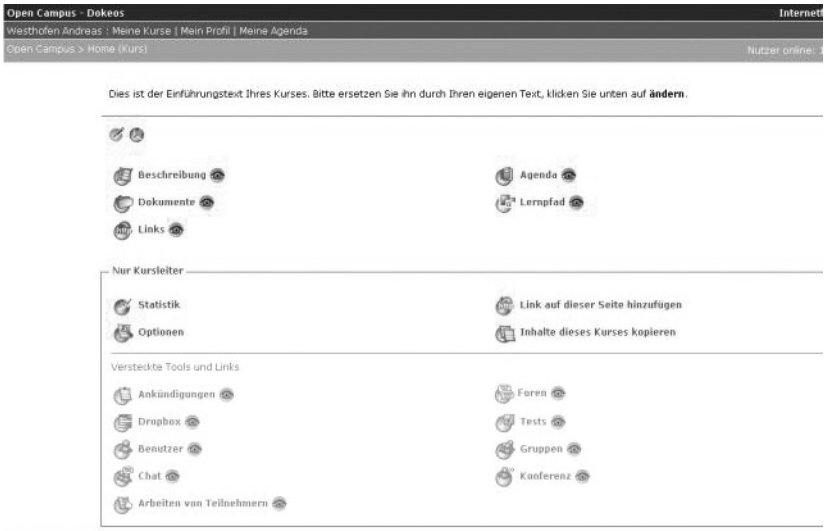



Sehr wichtig sind auch die Einstellungen des Kurszugangs, also, wer Ihren Kurs belegen darf, und das Belegen bzw. Abmelden selber. Wählen Sie bei „Kurszugang“ Offen – Zugang möglich für alle, können auch unregistrierte Nutzer, also Gäste, Ihren Kurs besuchen. Normalerweise sollte man den Benutzerkreis auf die registrierten Teilnehmer von DOKEOS begrenzen, denn man möchte ja auch wissen, wer dabei ist. Wenn man im privaten Bereich arbeiten will, also mit einer bestimmten Gruppe arbeiten will, sollte man die dritte Einstellung nutzen, d.

h., der Kurs ist nur für die schon bereits eingeschriebenen Teilnehmer belegbar. Anderen Nutzern von DOKEOS ist der Zugang verwehrt. Solange man aber noch am Konfigurieren des Kurses ist, sollte man den Zugang geschlossen halten, so kann niemand hinein spähen, während man noch in der Vorbereitung ist.

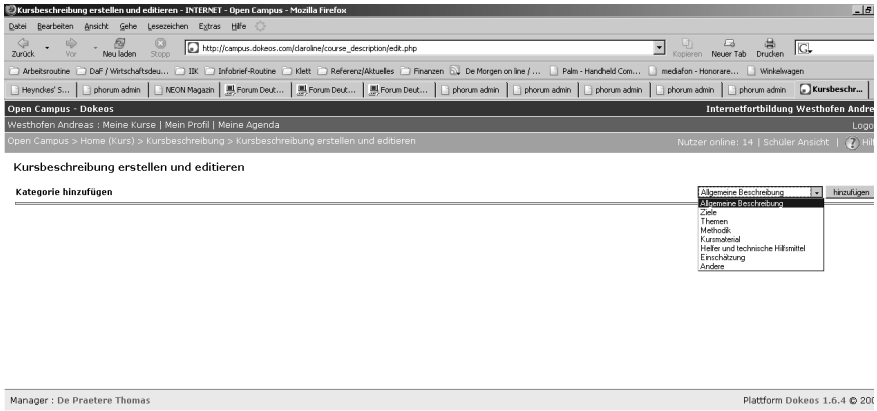
DOKEOS empfiehlt:
“In der Grundeinstellung ist ein Kurs auch anderen zugänglich. Wenn Sie den Zugriff einschränken möchten, öffnen Sie die Einschreibung während einer Einschreibungsfrist (z. B. eine Woche) und bitten Sie die Teilnehmer/innen sich einzuschreiben. Im Anschluss sperren Sie die Einschreibung und überprüfen die Teilnehmerliste auf ‚Trittbrettfahrer‘.“

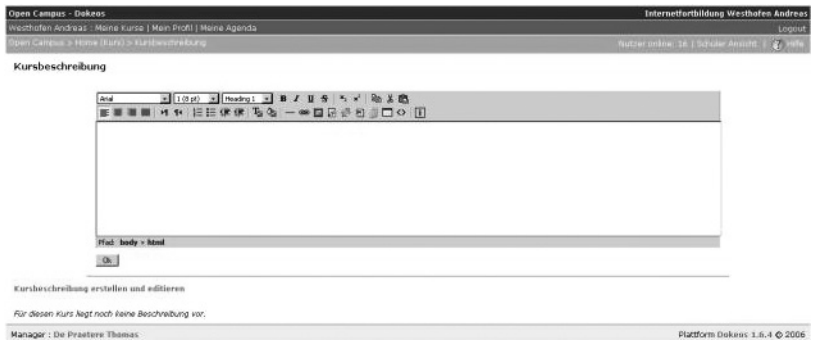
**c) Übersichtsseite > „Home (Kurs)“**
Nach dem Einrichten eines Kurses hat man ungefähr das folgende Bild vor sich. Es fällt auf, dass noch viel mehr Optionen sichtbar sind, die man von der Benutzerseite her gar nicht sieht. Hier findet man Optionen, die nur dem Kursleiter zugänglich sind. Dieser kann die meisten auch frei schalten, indem er auf die Augen-Ikone rechts klickt. Diese werden dann entweder ausgegraut, d. h. sie sind nicht für den Teilnehmer sichtbar, bzw. werden farbig und stehen so dem Nutzer zur Verfügung.




Es besteht die Möglichkeit, sich in die Lage der Kursteilnehmer zu versetzen, indem man auf den Knopf „Schüleransicht“ klickt. Dann verschwinden alle den Teilnehmern nicht zugänglichen Items. Man kommt über denselben Knopf wieder zurück zur „Lehreransicht“.

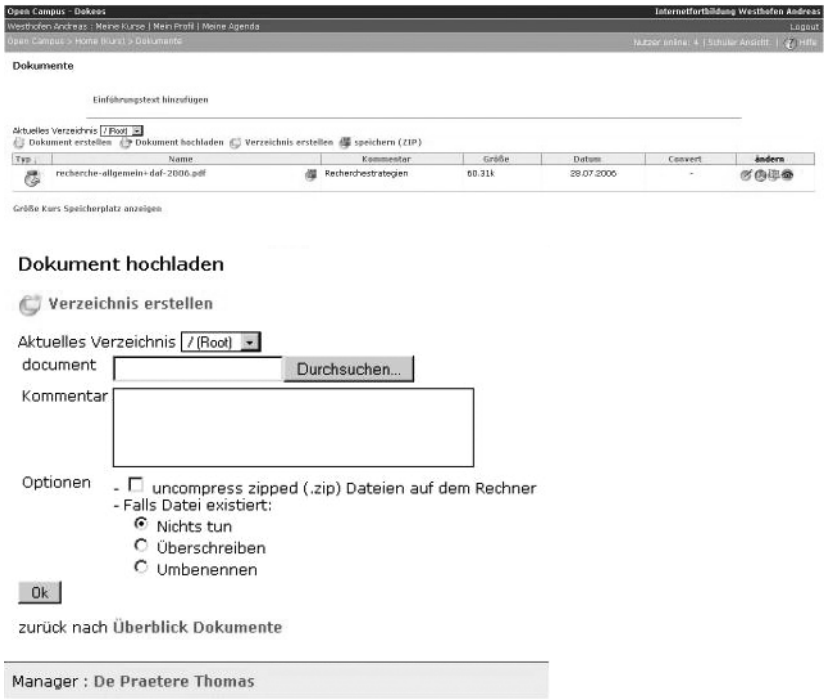
Als erstes sollte man eine präzise Kursbeschreibung erstellen. Dazu wählt man den Punkt „Beschreibung“. Man kann eine Kategorie auswählen und dann einen Text eingeben. Natürlich kann die Beschreibung jederzeit wieder verändert, also editiert werden.




**d) Dokumente**

Der zweite und äußerst wichtige Schritt ist das Zusammenstellen der Materialien. Alles, was man später für seinen Kurs verwenden möchte, Bilder, Texte, Multimediadateien, Anleitungen müssen vorab von der Festplatte in den Dokumentenpool geladen „Dokument hochladen“ bzw. mit dem DOKEOS eigenen Editor „Dokument erstellen“ erstellt werden. Dafür kann man Ordner erstellen, um so die Übersicht über seine Materialien zu gewährleisten. Die Navigation durch die Ordner erfolgt durch die markierte Box „Aktuelles Verzeichnis“. Auch Kommentare sind möglich, da oft die Dateinamen nicht aussagekräftig genug sind.

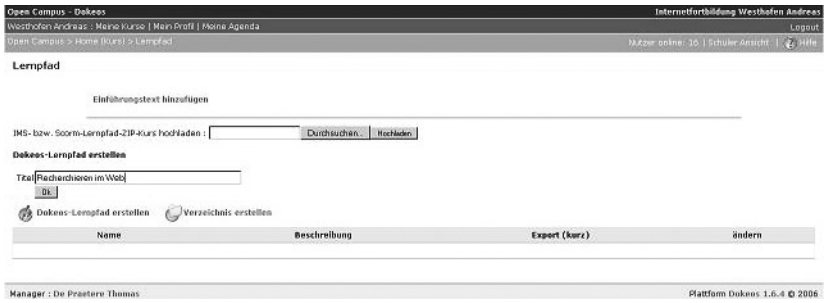



**e) Lernpfade erstellen**

Nachdem man im vorherigen Schritt alle Materialien aufbereitet und in den Dokumentenbereich geladen hat, beginnt jetzt die lineare Anordnung der einzelnen Dokumente bzw. Arbeitsschritte. Somit wird ein Lernpfad erstellt. Jeder Kurs kann natürlich aus mehreren Lernpfaden bestehen, die unabhängig von einander bearbeitet werden können.

Die Einrichtung eines Lernpfades besteht aus mehreren Schritten:
Zunächst klickt man im Bereich „Home“ auf den Knopf „Lernpfad“. Es öffnet sich der Bereich „Lernpfad“, in dem schon alle konfigurierten Lernpfade (sofern vorhanden) erscheinen. Hier wiederum wählt man die Option „DOKEOS-Lernpfad erstellen“ und das folgende Fenster öffnet sich.

Man muss dem Lernpfad unbedingt einen Namen zuteilen und dann mit OK bestätigen. Wiederum kann man einen Titel und eine Beschreibung einfügen.




Wenn man wieder auf „Lernpfad“ geht, erscheint der neu erstellte Pfad in der Liste.

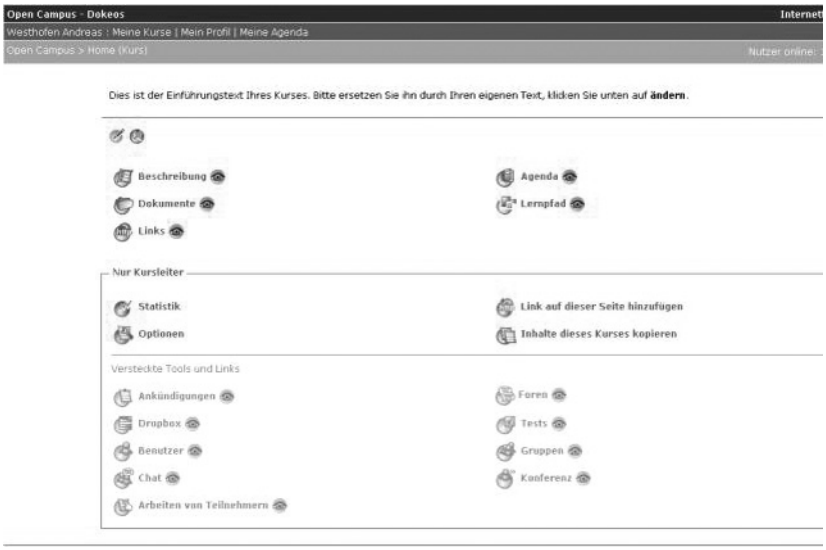
Klicken wir dann auf den Lernpfad, öffnet sich eine Liste mit allen möglichen Elementen, die man in den Lernpfad einbauen kann. Dazu gehören natürlich einerseits alle hochgeladenen Dateien bzw. alle mit dem DOKEOS eigenen Editor erstellten Dokumente. Darüber hinaus kann man aber auch exportierbares Kursmaterial integrieren wie z. B. Foren, die Agenda des Kurses, Übungen, u. a.

Zu einigen dieser Funktionen kommen wir gleich.

So kann man nach und nach aus seinem Dokumentenpool eine lineare Abfolge von Aktivitäten anordnen, die vom Teilnehmer bearbeitet werden können, indem man den Schritt des Hinzufügens einfach wiederholt. Die Reihenfolge der Materialien kann dann später natürlich wieder verändert werden.

**f) Andere Funktionen**

Wie bereits schon erwähnt, birgt DOKEOS noch diverse andere Möglichkeiten, besonders im Bereich der Kommunikation und Interaktion der Teilnehmer. Auch diese Module sind, wie wir vorher schon gesehen haben, integrierbar in die einzelnen Lernpfade.



Links: Man kann auch Verweise auf externe Webseiten in den Lernpfad integrieren. Dazu konfiguriert man im Bereich „Links“ die Webadressen, die dort auch entsprechend kommentiert werden können.

Agenda: Da Kurse oft auch an Termine gebunden sind, kann der Kursleiter Fristen für die verschiedenen Abläufe setzen, die er in diesem Bereich konfiguriert.

Ankündigungen: Hier können aktuelle Hinweise während des Ablaufs des Kurses auf Präsenzphasen oder Online-Treffen o. ä. gegeben werden.

Konferenz: DOKEOS beherbergt ein eigenes Online-Konferenz-Modul. Hier kann der Kursleiter synchron mit den Teilnehmern kommunizieren, indem er Materialien wie Bilder, Diashows, o. ä. den Teilnehmern in Echtzeit zeigen kann. Die Kommunikation findet über einen Chat statt. Ton- und Videokonferenz sind nicht möglich.

Foren: Auch die asynchrone Form der Kommunikation durch Foren ist möglich.

Arbeiten von Teilnehmern: Auch Interaktion der Teilnehmer untereinander ist möglich. In diesem Bereich können Arbeiten in die Plattform geladen werden, auf die dann auch die anderen Teilnehmer Zugriff haben.

Dropbox: Als Ergänzung zum vorherigen Punkt kann der Kursleiter gezielt einzelnen Teilnehmern Dokumente wie z. B. korrigierte Hausaufgaben zukommen lassen. So wird der Umweg über E-Mail vermieden.

Gruppen: Auch eine organisierte Arbeit in Gruppen ist möglich.

Die Bereiche „Optionen“, „Statistik“ oder „Benutzer“ sind eher administrative Werkzeuge zur Konfiguration des Kurses, wie z. B. die Kontrolle der Teilnehmer oder der Zugang zum Kurs selber.

Abschließend kann man sagen, dass mit DOKEOS auch Laien ein mächtiges Werkzeug zur Erstellung von Lernumgebungen und E-Learning-Projekten zur Verfügung steht, ohne auf teure und komplizierte Software zurück greifen zu müssen.

# Das "griechische Sommerloch" im Deutschunterricht – Überbrückung durch E-Mail-Betreuung

*Ina Vallianatos-Grapengeter*
*Sprachenschule "Livathos" , Metaxata, Kefalonia, Griechenland*

**Abstract**

A three month summer break from German lessons is nothing unusual for many foreign language learners, especially on the Greek islands. As a result there is a very slow start in September as revision will take up a good part of the first term.
With this in mind, I thought about a way to bridge the gap within this lesson-free period in a sustainable way using modern communication techniques. Therefore, an e-mail project was set up, in which the students would receive e-mails with attachments every 15 days. The attachments contained files with exercises, which were focused on the revision and training of vocabulary, reading comprehension and writing. The students had two days to complete the assignments and thus send them back to be corrected.
The presentation will focus on examples of various exercises and how the students work through these exercises as well as on the students individual responses to the actual e-mails. Furthermore, it will outline the positive aspects of such a regularly controlled activity. At the end the benefits of this project, for both teacher and students, will be evaluated.

## Einleitung

Drei Monate Sommerpause im Deutschunterricht sind für viele jugendliche Sprachlerner besonders auf den griechischen Inseln keine Seltenheit. Während Sommerkurse in Englisch durchaus besucht werden, bleibt das Interesse für Deutsch oft auf der Strecke. Schleppender Unterrichtbeginn im September ist die Folge. Bis die Lücken dann geschlossen sind, fallen schon wieder die nächsten Ferien an.

„Vor allen Dingen aber muss man das Gedächtnis üben und durch Gewohnheit stärken, ...”
(Plutarch, griechischer Philosoph und Schriftsteller)

## 1. Festigung des Gelernten in der unterrichtsfreien Zeit „Klassische“ Wiederholungsaufgaben

Genau um diesen sprachlichen Rückfall in den Sommerferien etwas abzumindern, greifen viele Fremdsprachenlehrer in Griechenland auf das alte, aber nicht sonderlich bewährte Mittel der Wiederholungsaufgaben zurück. Die Aufgaben auf den zusammengehefteten Fotokopien zeichnen sich vor allem durch Vokabel- und Grammatikübungen aus. Aufgelockert werden diese oft mit Tabellen, die es zu vervollständigen gilt, Zuordnungsaufgaben oder Kreuzworträtsel. Lehrwerke mit regionalspezifischen Arbeits- oder Begleitbuch haben Wiederholungsmaterial in ihrem Lehrwerk integriert, das man übernehmen kann, wenn man es nicht bereits während des Schuljahres abgearbeitet hat. Doch wann machen die Schüler diese Wiederholungsaufgaben, wenn überhaupt? Erfahrungsgemäß eher schlecht als recht kurz vor der ersten Deutschstunde im neuen Schuljahr. Damit sind diese Übungen oft weniger ein Instrument, den Sprachstand der Lerner über die Ferien hinwegzuretten, als viel mehr ein Dokument dessen, was vergessen wurde.

**Neue Medien**
In der Zeit der modernen Kommunikationstechnik wird auch auf die Angebote im Internet zurückgegriffen oder man versucht Lern - CDs einzusetzen. Beides hat den Vorteil, dass der Einsatz von Computern erst einmal einen größeren Anreiz auf Jugendliche ausübt als ein Packen Papier. Aber auch hier stellen sich Probleme besonders für den Grundkursbereich. Das Zurechtfinden auf den entsprechenden Seiten muss vorher im Unterricht geübt werden. Viele Sprachschulen sind noch nicht mit PCs ausgerüstet und Unterrichtszeiten werden immer knapper. Außerdem bleibt die Frage nach Kontrollmöglichkeiten seitens des Lehrers. Setzen sich die Schüler tatsächlich mit Deutsch im Internet auseinander? Benutzen sie wirklich die Lern - CD? Das Risiko, dass auch hier in die „Freiwilligenfalle“ getappt wird, ist groß. Man sieht sich die Webseiten oder die CD zu Beginn der Ferien vielleicht an, aber dann gerät alles doch wieder in Vergessenheit. Ein weiteres Problem stellen die Sorgen der Eltern dar. Fast alle Eltern meiner 11 bis 16 jährigen Schüler wollten keinen Internetzugang für ihre Kinder aus Furcht vor nicht jugendfreien Seiten und so genannter Spam - Mail.

**Ein E-Mail gestütztes Übungs- und Wiederholungsprogramm**
Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie man trotzdem mit Hilfe der modernen Kommunikationstechnik effizient die unterrichtsfreie Zeit überbrücken kann und gleichzeitig über das „Tun“ beziehungsweise „Nicht - tun“ der Schüler in Beziehung auf Deutschlernen auf dem Laufenden bleibt. Aus Lehrersicht spielen dabei vor allem Kriterien wie Flexibilität des Aufenthaltsortes - man fährt in den Sommerferien ja oft mal weg -, Kontrollmöglichkeiten und individuelle

Sprachbetreuung eine wichtige Rolle. Die Schüler ihrerseits sollen sich regelmäßig mit Deutsch auseinandersetzen, im begrenztem Maß Wissen wiederholen und zur Kreativität angeregt werden. Außerdem sollen sie Deutsch so weit wie möglich auch als Funktions- und Kommunikationssprache nutzen.

Doch noch ein weiterer Aspekt spricht für „digitale" Variante der Wiederholungsaufgaben: Als so genannte Kulturtechnik hat der Umgang mit PC und Internet längst Eingang in das Alltagsleben und damit in die Alltagssprache gefunden. Durch die Beschäftigung mit dem Computer werden die Schüler mit den entsprechenden Vokabular und den spezifischen Redemitteln für den Themenbereich Computer und Internet vertraut gemacht, der immerhin fester Bestandteil der Prüfungsthemen für das Zertifikat Deutsch ist. Auch bei den staatlichen Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache in Griechenland gehört das Thema „Neue Medien" zu den Standardthemen.

## 2. Das E-Mail-Projekt 2006

An dem E-Mail-Projekt zur Festigung und Wiederholung des Lernstoffes aus dem vorhergegangenen Schuljahr beteiligten sich 15 Schüler zwischen 11 und 16 Jahren sowie ein erwachsener Lerner. Dabei handelte es sich um Schüler aus der Sprachschule und um Privatschüler. Die Beteiligten verfügten über Deutschkenntnisse auf Grundstufenniveau, wobei die meisten das zweite Lernjahr Deutsch abgeschlossen hatten, also auf A2 - Niveau waren. Die Teilnahme war freiwillig und fand mit Zustimmung und Unterstützung der Eltern statt. Der E-Mail-Austausch begann am 1. Juli und wurde alle zwei Wochen bis Anfang September fortgesetzt, wobei die zugesandten Aufgaben innerhalb 2 Tage gelöst werden mussten. Insgesamt wurde den Schülern und Schülerinnen fünf mal digitale Wiederholungsaufgaben und Übungen zugesandt. Das gesamte Projekt gliederte sich in drei Phasen: Vorbereitung, E-Mail -Austausch und Evaluation.

### 2.1. Die Vorbereitungsphase

Bereits während des Schuljahres sammelt der Lehrer oder die Lehrerin Material für das Wiederholungsprogramm. Dabei kann man gezielt Übungen im Arbeitsbuch im Unterricht aussparen, die sich zur Wiederholung eignen. Auch sollte man sich Notizen im Lehrbuch machen, wo genau man Schwerpunkte setzten möchte. Am Schuljahresende werden dann die Schüler in die Arbeitsweise mit den E-Mails eingeführt. Das geschieht zunächst mit einem Arbeitsblatt, auf dem das Projekt auf Deutsch erklärt wird. An Hand des Textes wird das spezifische Vokabular für Computer und E-Mail erarbeitet und in einer Vokabelliste am Anhang festgehalten. Außerdem enthält das Arbeitsblatt den zeitlichen Ablauf, die E-Mail-Adresse sowie die Telefonnummer des Lehrers (Abb. 1). Es folgt ein Testdurchlauf, in dem die Schüler eine E-Mail mit Anhang erhalten. Zu Hause müssen sie nun die angehängte Datei öffnen, eine kleine Aufgabe bearbeiten, speichern, schließen und zurücksenden. Dabei sollten die Eltern informiert sein, damit sie bei Bedarf helfen können bzw. die E-Mail als Lern-E-Mail erkennen und nicht aus Versehen löschen.

Sommerprogramm 2006 „Deutsche E-Mails“
Beschreibung:
Du bekommst alle 14 Tage eine E-Mail mit Aufgaben. Die Aufgaben sind in einer Datei mit deinem Namen und haben eine Nummer: z.B. „Kostas 1“, „Kostas 2“... . Du öffnest die Datei, löst die Aufgaben, speicherst die Datei und schickst sie zurück. Die Aufgaben musst du innerhalb von 2 Tagen bearbeiten und zurückschicken.

Die E-Mails bekommst du am:
01. Juli
15. Juli
01. August
15. August
01. September

Und wenn du eine Reise machst? Schreib mir in einer E-Mail, dass du wegfährst und wann du wiederkommst. Du kannst dann die Aufgaben früher oder später bearbeiten.

Deine E-Mails schickst du an: vall@hol.gr Bei Problemen: 27610 43956

bekommen _____
alle 14 Tage _____
die Aufgabe, -n _____
die Datei _____
öffnen _____
lösen _____
speichern _____
zurückschicken _____
innerhalb _____
bearbeiten _____
wenn _____
dass _____
wegfahren _____
wann _____
wiederkommen _____
früher _____

*Abbildung 1: Arbeitsblatt zur Vorbereitung auf den E-Mail - Austausch*

**2.2. Der E - Mail -Austausch**

Zum festgesetzten Zeitpunkt bekommt jeder Schüler eine kleine persönliche E-Mail mit einer angehängten Datei, die die Wiederholungsübungen beinhaltet. Dabei bleibt es dem Schüler freigestellt, ob er auf die E-Mail antwortet oder die Datei ohne eigene Mail zurückschickt. Die Aufgaben selber sind eine Mischung aus Vokabeltraining, oft kombiniert mit Grammatikaufgaben, Leseverstehen und kleinen Schreibaufgaben. Nachdem der Schüler die Aufgaben zurückgeschickt

hat, werden sie binnen weniger Tage korrigiert oder es wird zur Selbstkorrektur aufgefordert.

**2.2.1. Aufgabenbeispiele**

Die Wiederholungsaufgaben sollten sowohl einfach herzustellen als auch ohne viel Aufwand zu bearbeiten sein. So eignen sich zum Vokabeltraining zum Beispiel Multiple Choice -Aufgaben, Lückentexte oder einfache Wortsammlungen. Gerade bei jüngeren Schülern, für die das Arbeiten mit einer Tastatur noch ungewohnt ist, empfiehlt es sich anfangs, die eigentliche Tätigkeit auf das Unterstreichen zu begrenzen.

***1. Unterstreiche die richtige Antwort, sieh auch im Lexikon nach!***

*Beispiel:* ***unterstreichen*** *malen*
*eine Linie unter das Wort machen*
*zeichnen*

**der Schmerz** Er ist lustig.
Er tut weh.
Er schmeckt toll

*Beispiel 1: Vokabeltraining, Multiple Choise -Aufgabe, Thema: Gesundheit - Krankheit, (A2)*

Auch bei den Grammatikaufgaben steht nicht das Schreiben, sondern das Erkennen und Umsetzen im Vordergrund. Dabei kommt den Schülern die digitale Bearbeitung besonders entgegen, da sie wie im Beispiel 3, das Abschreiben umgehen und sich vollkommen auf die eigentliche Aufgabe konzentrieren können, die hier in der Umwandlung der Verben von Präsens zum Perfekt besteht.

| ***Regelmäßig (r) oder unregelmäßig (unr)? Kennzeichne die Verben:*** | ***Haben oder sein? Bilde das Perfekt!*** |
|---|---|
| beginnen (unr) | hat begonn**en** |
| kaufen (r) | hat **ge**kauf**t** |
| treffen ... | . ... |

*Beispiel 2 : Grammatik, Perfektbildung (A2, B1)*

***Schreib den Text im Perfekt!***

***Tipp: Kopier Satz für Satz in den Kasten unten und ändere nur die Verben. Dann musst du nicht alles noch mal schreiben.***

In den Ferien fahren wir nach Mykonos. Das ist eine Insel in der Ägäis. Dort wohnen wir in einem schönen Hotel direkt am Meer. Wir bleiben drei Wochen dort. Wir besuchen auch meine Schwester, die auf Mykonos arbeitet. Sie hat einen Ferienjob in einem Restaurant. .....

*Beispiel 3 : Grammatik, Perfekt anwenden (A2, B1)*

Bei Aufgaben zum Leseverstehen
zeigen sich ebenfalls die Vorteile digitaler Bearbeitung. Die Texte können direkt aus dem Internet bezogen werden, und dann je nach Bedarf aufbereitet oder auf verschiedenen Niveaus eingesetzt
werden. Spannend sind auch Aufgaben, die den Lerner direkt auf die Internetseiten führen. Das Surfen durch die deutschen Internetseiten trainiert insbesondere das Leseverstehen an authentischen Texten. Dabei müssen zum Entschlüsseln der virtuellen Inhalte verschiedene Lesestrategien angewandt werden. Globales oder kursorisches Lesen zum Auffinden relevanter Internetseiten aus den Treffern einer Suchmaschine, selektives Lesen zum Finden spezifischer Informationen und Detaillesen zum Beispiel für Handlungsanweisungen die man präzise verstehen und weitergeben muss. Außerdem hat man schnellen Zugriff auf die aktuellsten Themen, wie die Fußballweltmeisterschaft in Deutschland im Sommer 2006.

**Lies zuerst die Sätze unten und dann den Originaltext!**

***Was ist richtig? Unterstreiche!***
Deutsche reisen ganz wenig.
Deutsche finden reisen lustig.
Deutsche reisen viel und gern.

***Wohin die Deutschen reisen***

*Der deutsche Urlauber gilt als extrem reiselustig. Auch wenn der Euro zurzeit nicht so locker sitzt wie bisher. Wohin geht die Reise der deutschen Touristen?*

Die Fußballweltmeisterschaft Fifa 2006 findet in Deutschland statt.
Geh ins Internet und auf die Seite
**http://fifaworldcup.yahoo.com/06/de/ .**

Beantworte die Fragen:

1. Wie heißt der Trainer der deutschen Nationalmannschaft?
2. In welchen 12 Städten in Deutschland finden die Spiele statt?
3. Mit wem spielt Deutschland in einer Gruppe?

*Beispiel 4: Leseverstehen, Multiple Choice, (A1, Erwachsene)*

Das Schreiben stellt für die jüngeren Schüler eine besondere Herausforderung da. Für viele ist das Tippen anfangs schwierig, weil sie die Umlaute und das scharfe „S“ (ß) auf ihrer in der Regel griechisch - englischen Tastatur nicht finden können. Alternativ können sie natürlich die üblichen Umschreibungen (ae, ue,..., ss etc.) wählen. Da sie aber schreiben sollen, sollten, wie anfangs bereits erwähnt, Vokabel- und Grammatikübungen sowie die Aufgaben zum Leseverstehen den Schülern nicht allzu vieles Tippen abverlangen, da sich sonst die Bearbeitungszeit zu sehr hinauszieht. Als Schreibaufgaben eignen sich grundsätzlich alle Aufgabenvarianten, die man auch im Unterricht einsetzt. Im Projekt wird aber vor allem das mitteilungsbezogene Schreiben geübt, da es in Form von Briefen oder E-Mails zu einem Prüfungsstoff des Zertifikats Deutsch und der staatlichen Deutschprüfungen ist. Zum anderen ist für die Schüler in Hinblick auf ihre zukünftigen Arbeitsmöglichkeiten im Tourismus die schriftliche miteilungsbezogne Kommunikation diejenige, in der ihr erlerntes Deutsch am wahrscheinlichsten zur Anwendung kommt.

### 2.2.2. Korrektur und Selbstkorrektur

Die Korrektur von digitalisierten Übungen und Schülertexten weist gegenüber der Korrektur von Hand eine Reihe von Vorteilen auf. Die Korrektur kann übersichtlicher gestaltet werden, der Originaltext kann abgespeichert und als eigene Übung für Schülerkorrekturen verwendet werden und man kann leichter eine Selbstkorrektur durchführen lassen. Während des E-Mail-Projektes habe ich oft auf eine Mischform aus Korrektur und Selbstkorrektur zurückgegriffen.

Dabei kann man die entsprechende Regel oder Anweisung direkt neben der zu verbesserten Stelle schreiben und die Datei zur Selbstkorrektur dem Schüler zurückschicken.

*Vor einer Woche **hat** die Schule **begonnen**. Ich **habe** mich darauf gefreut, weil ich alle meine .....*
Freunde wiedergetroffen habe. Wir haben von unseren Ferien **gezählt.** Meine Mutter hat meine Schulsachen eingekauft. Ich habe eine neue Schultasche bekommen. In den Ferien habe ich immer ein Buch mit an den Strand genommen. Deshalb habe ich viele gelesen. Ich bin auch zum ersten Mal mit einem Mofa gefahren. Das **sein** ein kleines Motorrad. Leider habe ich einen Unfall gemacht. Ich habe eine Kreuzung **überqueren** und **habe** mit einen Bus **zusammen gestoßen**. Zum Glück ist mir nichts passiert. Nur mein**e** Bein hat ein bisschen wehgetan, aber das **hat** ich schon **vergesse.** Meine Freunde haben mir auch viel **gezählt**. Ich habe sie nach der Schule zu mir nach Hause eingeladen. Wir **hat** im Garten gesessen und dabei Tee getrunken.

Kannst du das verbessern? Sieh die Fehler an!

Verben mit "**er-**", "**be-**", "**ver-**", haben im Partizip kein ge -:
*hat erklärt,*
*hat vergessen,*
*hat bekommen*

*Beispiel 6: Digitale Verbesserung: Aufforderung zur Selbstkorrektur*

### 2.2.3. Und wenn der Schüler doch nicht mit dem Computer umgehen kann?

Auch Schüler ohne oder mit nur wenig Computerkenntnissen können an einem E-Mail-Projekt teilnehmen, vorausgesetzt, ihre Eltern oder älteren Geschwister sind ihnen beim Ausdrucken und wieder Einscannen behilflich. Handschriftlich gelöste Aufgaben lassen sich so als PDF-Datei ebenfalls am Computer korrigieren und können wieder versandt werden.

### 2.2.4. Funktionales Deutsch als Nebeneffekt

Neben den eigentlichen Übungen und Wiederholungsaufgaben war ein weiteres Ziel des Projektes, die Schüler zu motivieren, ihre Deutschkenntnisse auch kommunikativ anzuwenden. Darauf wurde sie zwar in der Vorbereitungsphase hingewiesen, doch wurde es als Teil der Übungen nicht ausdrücklich verlangt. Die E-Mails, die die Schüler von mir bekamen, sollten als Anstoß dienen, sich, wenn sie wollten, mitzuteilen. Ihre Antworten wurden daher nicht korrigiert. Wohl aber ging ich auf ihre E-Mails ein, so dass mit einigen Schülern so etwas wie eine kleiner E-Mail-Austausch am Rande des Projektes entstand. Dabei ging es natürlich angesichts des Weltmeisterschaft immer wieder um Fußball aber auch andere Themen.

*Liebe Frau Ina,*

*ich bin zufrieden mit ihre email und deine angenehm Sommerferien. Ich habe fast keine Zeit denn wir haben Elektrik Vartung. Ich sehe auch Fußball und bin sehr glücklich mit deutschen nationalmannschaft. Ich schicke Sie meine Lösungen... Auf Wiedersehen.*

*Beispiel 7: Funktionsdeutsch, A1 (Erwachsener)*

*Hallo Frau Ina,*
*Jeden Morgen gehe ich ans Meer und amm Abend habe ich traditionall Tanz. Ich tanze am 23.7 in der Zweitel Schule. Am Montag fahre ich mit meine Vatter in Thesaloniki. Wir bleiben eine Woche und nach gehen in Athen, bis 4.8.*
*Tschus, Alkistis !!!*

*Beispiel 8: Funktionsdeutsch, A2*

### 2.3. Evaluation

Die dritte Phase des E-Mail-Projektes begann am Ende der Sommerferien und zog sich durch die erste Woche des neuen Schuljahres. Mitte September wurden alle Schüler, die sich am Projekt beteiligt hatten, in die Sprachenschule gebeten

und nach ihren Erfahrungen und Meinungen hinsichtlich des E-Mail-Austausches befragt. Dabei wurde deutlich, dass im Vergleich zu den vorhergegangen Jahren, sich Schüler viel intensiver und motivierter und vor allem aber tatsächlich mit Deutsch während der Sommerferien auseinandergesetzt haben.

**Fragebogen, 10 Schüler**

Wie lange habt ihr im Durchschnitt für die Bearbeitung der Aufgaben gebraucht?

| 10 - 30 min | 30 - 60 min | bis zu 90 min |
|---|---|---|
| 0 | 2 | 8 |

Konntet ihr allein mit dem Computer umgehen oder haben die Eltern geholfen?

| allein | mit Hilfe der Eltern |
|---|---|
| 8 | 2 |

Habt ihr Hilfsmittel verwendet?

| Wörterbücher | Lehrbuch | keine |
|---|---|---|
| 7 | 2 | 1 |

War das Schreiben mit der Tastatur schwierig?

| sehr schwer | wurde immer leichter | kein Problem |
|---|---|---|
| 1 | 8 | 1 |

Wie bewertet ihr die Aufgabentypen? Welche haben Spaß gemacht?

| Aufgabentypen | super | es geht | langweilig |
|---|---|---|---|
| Vokabeltraining | 7 | 2 | 1 |
| Leseverstehen (multiple choise) | 10 | | |
| Grammatikaufgaben | 1 | 5 | 4 |
| Schreiben | 8 | 1 | 1 |
| Aufgaben mit Bezug auf Kefalonia / Griechenland | 6 | 3 | 1 |

*Abbildung 2: Ergebnis der Fragebögen zum E-Mail - Austausch, Sommer 2006*

Nach der Befragung wurden alle Schüler gebeten ein paar Sätze zu dem E-Mail-Projekt in eine Videokamera zu sprechen. Die interessanteste Aussage stammte dabei von einem 15-jährigen Schüler, der zugab, dass er gerade durch den Zeitdruck sehr motiviert war, schnell und effizient seine Wissenslücken im Vokabular zu schließen, also ein Wörterbuch zu benutzen. Generell - wenn auch rein subjektiv - machen die Schüler, die sich am Projekt beteiligt haben im Vergleich mit denjenigen, die es nicht taten, einen selbstsichereren Eindruck, sprechen nun mehr und haben insgesamt weniger Grammatik und Vokabular vergessen. Das lästige

Aufarbeiten der im Sommer entstandenen Lücken war nach zwei bis vier Stunden in der ersten Woche abgeschlossen, wobei die eigene Arbeiten der Schüler als Basis dienten.

## 3. Fazit

Das E-Mail-Projekt hat insgesamt meinen Erwartungen als Lehrerin entsprochen. In meiner Rolle als Kommunikationspartnerin war ich angenehm überrascht, wie viele sich doch freiwillig auf Deutsch mitteilen wollten. Den Aufwand hatte ich allerdings unterschätzt. Sowohl Korrektur wie auch die individuelle Betreuung nahm mehr Zeit in Anspruch als ich erwartet hatte. Auch in der Bearbeitungszeit, die ich für meine Schüler veranschlagt hatte, hatte ich mich verschätzt. Statt einer halben Stunde saßen die meisten dreimal so lange an den Aufgaben. Trotzdem ist von 16 Teilnehmern nur einer - und zwar aus technischen Gründen - abgesprungen. Meiner Meinung nach sind diese digitalisierte Übungs- und Wiederholungsaufgaben in einem fest gesetzten Zeitraum und Bearbeitungsrahmen die bisher effektivste Methode gewesen, den Sprachstand der Schüler über die unterrichtsfreie Zeit hinweg auf dem Status quo zu halten. So habe ich wertvolle Unterrichtszeit im neuen Schuljahr hinzugewonnen, motiviertere Schüler und insgesamt ein angenehmes Klima in der Klasse. Man kennt sich ja jetzt....

# Durch Motivation zum Lernerfolg

*Chryssoula Stamouli*
*Deutschlehrerin, Gymnasium Trikala, Griechenland*

**Abstract**

1) Theoretical part
Learning motivation as a momentary active learning attendance is the result of the cooperating learner motives and the influence factors, which come out from the lesson.
• The effective motive in the language learning (hypotheses to motivation):
1. Intrinsic hypothesis: The motivation of the learner results from the exercises that he has to solve. 2. Result-bound hypothesis: Due to good results the learner continues to strive; otherwise he loses its courage and doesn't make any other effort. 3. Reason caused hypothesis: The motivation of the learner depends on the reasons, why he learns the foreign language. 4. Praise and blame hypothesis: The motivation of the learner depends on external factors such as reward and punishment.
• Factors, which affect the learning motivation: learner and teacher, aims, the subject, methods and social forms of the lesson.
2) Practical part
Some examples, how we could increase the motivation with consideration of the factors are specified above.
In particular it will be presented:
a) the flexible selection of lesson principles in a communicative-pragmatically oriented lesson
b) the change of the social forms.
Referring to this, it will be described and/or presented: a reading competition, correspondence with German pupils of the same age through the "Letternet" or through an exchange of students, insert of jokes as well as a small and a larger project (production of a poster with main clauses and sub-clauses, creation of a calendar).

## 0. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um das komplexe Thema der Motivation. Ich gehe von der These aus, dass Motivation und Lernerfolg unmittelbar miteinander verbunden sind.
Im ersten Teil meines Vortrags werden zu Beginn die Begriffe Motivation, Motive und Motivieren definiert. Weiter werden die verschiedenen Motivationsarten vorgestellt sowie die auf die Motivation Einfluss nehmenden Faktoren und die im Unterricht wirksam werdenden Motive.
Im zweiten Teil wird auf Faktoren der Unterrichtssituation eingegangen, die ich bei der Gestaltung eines motivierenden –für griechische Gymnasialklassen bestimmten- Unterrichts berücksichtige. Es werden praktische Beispiele dazu gegeben. Zuerst kleine, leicht anwendbare und ich werde mit der Präsentation von drei Projekten schließen; ein kleines, ein größeres und ein noch größeres, was den Zeitaufwand in der Unterrichtsklasse anbelangt.

## 1. Motivation, Motive, Motivieren

### 1.1 Definition der Begriffe[1]

Motivation wird als ein besonders wichtiger Faktor angesehen, der unmittelbar mit erfolgreichem Lernen verbunden ist. Sich mit der Motivation zu beschäftigen, bedeutet die Beschäftigung mit der Frage nach den Ursachen eines Verhaltens, also mit den Motiven, d.h. den Beweggründen, die jdn. zu einem bestimmten Verhalten veranlassen. Mit Motivation ist das Wirksamwerden dieser Motive gemeint. Bezogen auf den FSU bedeutet Motivation die positive Einstellung zur Fremdsprache, zu den unterrichtlichen Aktivitäten und die Bereitschaft an diesen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Solmecke, 1983:15). Unter Motivieren verstehen wir ``die optimale Gestaltung der Lernsituation im FSU zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler´´ (ebd:17).
Lernbereitschaft, so Grell (nach Storch, 1999:327), drückt sich durch aktive, zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung aus. Der Lehrer hat sich seinerseits darum zu bemühen, günstige Bedingungen zu schaffen, in denen sich die Lernbereitschaft entfalten kann, da diese wichtig für den Lernerfolg ist.
Fachautoren unterscheiden zwischen verschiedenen Motivationsarten.

### 1.2. Motivationsarten

Nach Gardner/Lambert (nach Möllering, 2001:48) werden die unterschiedlichen Beweggründe, eine Sprache zu lernen, unter den Begriffen „integrative“ und „instrumentelle“ Motivation abgehandelt. Integrative Motivation bezieht sich

---

*1 Die Isolierung des mit diesen Begriffen Gemeinten ist nach Solmecke (1983:17) nur theoretisch möglich. In der Praxis ist es mit dem gesamten Unterrichtsgeschehen verbunden.*

auf den Wunsch, mehr oder weniger in die Zielsprachenkultur hineinzuwachsen, sich in die zielsprachliche Gesellschaft zu integrieren, während instrumentelle Motivation dann vorliegt, wenn das Fremdsprachenlernen als Teil einer besseren Erziehung oder mit dem Ziel größerer Berufschancen betrieben wird. Laut Gardner und Lambert ist die integrative Motivation zu bevorzugen, da sie mit größeren Erfolgschancen verbunden ist. (vgl. Solmecke, 1983:56). Ein weiteres Begriffspaar ist das der „intrinsischen" vs. „extrinsischen" Motivation (auch primäre und sekundäre Motivation genannt). Demnach würde ein intrinsisch motivierter Schüler die Sprache um ihrer selbst willen lernen, weil er sie z.B. mag oder an ihr interessiert ist, während ein extrinsisch motivierter Schüler sie lernt, um beispielsweise Lehrer und Eltern zufrieden zu stellen, um schlechte Noten und negative Sanktionen zu vermeiden oder weil er meint, diese Sprache könnte ihm im späteren Beruf oder bei persönlichen Kontakten von Nutzen sein. (ebd:54). Viele Autoren vertreten die Ansicht, intrinsische Motivation sei wirkungsvoller und von größerem erzieherischen Wert als die extrinsische.
Dieser Auffassung muss man sich jedoch nicht unbedingt anschließen, denn auch wenn die Sprache als Mittel zum Zweck angesehen wird, „ist der hierdurch bewirkte Lernwille nicht notwendig weniger stark, sind die beteiligten Motive nicht weniger wertvoll" (Solmecke, 1983:55).
Außerdem ist meines Erachtens eine scharfe Trennung der beiden Motivationsarten nicht immer möglich. Man kann nämlich nicht ausschließen, dass etwa ein anfangs zweckorientierter Lerner sich in weiteren Lernstadien von der Sprache angezogen fühlt, so dass eine intrinsische Motivation entsteht. In diesem Fall spricht man von Formen der Motivation, die im Laufe der Zeit als intrinsische Motivation internalisiert werden können (vgl. Sund/Bimmel, 2002:57). Folglich kann Motivation nicht als etwas Statisches betrachtet werden, zumal die für die Motivation verantwortlichen Motive sich im Laufe des Fremdsprachenlernprozesses ändern können (vgl. Berndt, 2002:57).
Es stellt sich nun die Frage, welche[2] Motive eigentlich im FSU wirksam werden.

### 1.3. Die im FSU wirksam werdenden Motive

Die verschiedenen Beweggründe, also die Motive aus denen ein Lerner Motivation in den Sprachlernprozess einbringt, werden von Skehan (zitiert nach Möllering, 2001:48) unter der Rubrik „Hypothesen zu Motivation" abgehandelt:

a) Intrinsische Hypothese: Die Motivation des Lerners entstammt seinem Interesse an den Aufgaben, die er ausführen soll.

b) Resultatsgebundene Hypothese: Aufgrund guter Resultate strengt sich der Lerner weiter an; andernfalls verliert er seinen Mut und verzichtet auf weitere Anstrengungen.

c) Grundbedingte Hypothese: Die Motivation des Lerners hängt von Gründen

*2 Auch die Fremdsprachendidaktik hat bisher, nicht zuletzt aufgrund von Forschungsschwierigkeiten, kaum versucht, sich einen vollständingen Überblick über die im FSU wirksam werdenden Motive zu verschaffen.*

ab, aus denen er die Zielsprache erlernt.

d) Lob-und-Tadel-Hypothese: Die Motivation des Lerners hängt von äußeren Faktoren wie Belohnung und Bestrafung ab.

Unter „grundbedingte Hypothese“ fallen auch die meisten von Solmecke (1983:55 ff) -in Anlehnung an Apelt erwähnten Motive: das Gesellschafts-, Eltern-, Nützlichkeits-, Lehrer-, Wissens-, Kommunikations- und Geltungsmotiv.
Obwohl diese Motive kaum je isoliert das Handeln des Lernenden im Unterricht bestimmen, kann der Unterrichtende doch an sie anknüpfen und so den Grad ihrer Wirksamkeit beeinflussen. Die Einflussfaktoren, die mit den gerade genannten Motiven zusammenwirken, so dass Motivation entsteht, sind: Lerner und Lehrer, Ziele, Methoden und Sozialformen des Unterrichts.

## 2. Motivierung am griechischen Gymnasium

### 2.1. Meine Zielgruppe

In den Sekundarschulen Griechenlands gilt Deutsch als zweite Fremdsprache (nach Englisch) und wird neben Französisch als Wahlpflichtfach angeboten.
Obwohl DaF von immer mehr Schülern gewählt wird, stellt man oft als Lehrer später fest, dass diese Wahl zwar von einigen Schülern bewusst, von vielen jedoch zufällig getroffen oder von den Eltern diktiert wurde. Diese Verschiedenheit in den Gründen, aus denen Deutsch gelernt wird, wirkt sich im Unterricht unterschiedlich auf die Lernbereitschaft der Schüler aus. Bei einigen ist Lernwille schon vorhanden und muss gesteigert werden, bei anderen muss er erst erzeugt werden.
Während meiner Tätigkeit als Lehrerin habe ich bemerken können, dass in der ersten Klasse des Gymnasiums Motivation leichter zu fördern ist –eventuell auch aufgrund des Neugiermotivs-, ab dem zweiten Unterrichtsjahr jedoch sinkt diese Motivation und Langeweile und Desinteresse werden immer sichtbarer. Beim Versuch die Gründe dafür zu ermitteln, habe ich bei meinen Schülern der zweiten Klasse des Gymnasiums (14-jährige Griechen) eine Befragung durchgeführt[3].
Es wurden vor allem „das langweilige“ Lehrwerk, die aneinander gereihten grammatischen Phänomene und der Schwierigkeitsgrad der im Arbeitsbuch enthaltenen Aufgaben kritisiert. Leistungsschwache Schüler führten ihre jetzigen Schwierigkeiten auf sprachliche Defizite zurück, die sich seit Beginn des Fremdsprachenlernens vergrößert haben. Negative Kritik wurde auch an der Tatsache geübt, dass Anfänger und Fortgeschrittene[4] im selben Klassenraum unterrichtet werden, da hier vom Curriculum (anders als beim Englischen) keine Unterscheidung aufgrund des unterschiedlichen Sprachniveaus vorgesehen ist.

---

*3 Die Schülerbefragung fand in Form einer schriftlichen Partnerarbeit statt, in der sich die Lerner frei zur Frage ``Was magst du am Deutschunterricht nicht?´´ äussern konnten und kann selbst als motivierende Handlung angesehen werden.*

*4 Sie besuchen eine Sprachschule.*

Durch diese Gegebenheit kommt der Unterschied zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern stärker zum Vorschein, was die letzteren entmutigt und oft zu Resignation führt. Diese Gefahr wird in einem monoton verlaufenden und daher demotivierenden Unterricht noch deutlicher.
Ich stand daher als Lehrerin vor der Aufgabe, nach Motivierungsmöglichkeiten für eine Klasse zu suchen, die vorwiegend extrinsisch bzw.instrumentell motiviert war.

### 2.2 Ein Motivierungsversuch unter Berücksichtigung bestimmter Faktoren

Es folgt nun die Darstellung eines persönlichen Versuchs, die nötigen Bedingungen für die Entfaltung der Lernmotivation zu schaffen, indem ich bei der Unterrichtsgestaltung die oben genannten Faktoren (Lerner und Lehrer, Ziele, Methoden und Sozialformen des Unterrichts) berücksichtigte.

#### 2.2.1. Der Faktor Lerner

Zumal die Einstellung der Lerner zum Erwerb der deutschen Sprache ihren Lernwillen beeinflussen kann, versuche ich mögliche Vorurteile[5] abzubauen und gleichzeitig die Nützlichkeit der Deutschkenntnisse zu betonen. Hierzu ein kurzes Beispiel: Hinsichtlich der Schülermotivierung zur Identifikation mit der deutschen Sprache ließ ich meine Lerner in Form eines Brainstormings- konkrete Anwendungsbereiche des Deutschen zusammenstellen. Anschließend sollten sie in Gruppen geteilt Argumente für den Erwerb der deutschen Sprache formulieren. Die Gruppe mit den meisten verwertbaren Argumenten gewinnt. (Lob-und-Tadel-Hypothese).In einem weiteren Schritt ließ ich die Jugendlichen ein Poster daraus entwerfen, nachdem sie ihre Argumente in Kausalsätze umformen mussten. (siehe Anhang 1).

#### 2.2.2 Das eigene Lehrerverhalten

Besonderer Wert wird auf ein emotional aufgeschlossenes Klassenklima gelegt, mit wechselnder Arbeits- und Lernsituation. (in dem es ab und zu auch humorvoll zugehen kann). Meine Schüler sollen merken, dass ich mich für ihre sprachliche Entwicklung und ihre Gefühle interessiere, indem ich z.B. darauf achte, dass schwache Lerner nicht bloßgestellt werden, wenn ich sie anspreche (vgl. Heyd, 1991:245). Parallel versuche ich in einem gut geplanten und systematisch durchgeführten Unterricht, den Lernstoff geordnet und verständlich darzubieten. Gleichzeitig mache ich mein Interesse am Lerngegenstand und seiner Vermittlung glaubhaft und bemühe mich wie auch List (2001:6) vorschlägt, die eigene Begeisterung an meine Schüler zu übertragen, denn die Schülermotivation ist wie Düwell (1983:195) aufführt, „eng an die der Lehrermotivation gekoppelt“. Es liegt mir auch daran, die Motivationslage meiner Schüler richtig einzuschätzen, um die entsprechenden unterrichtlichen Konsequenzen ziehen zu können (vgl.

*5 Deutsch hat den Ruf einer schwierigen Sprache.*

Düwell, 1983:195). Meine weitere Vorgabe ist, dass allgemeine Lernbereitschaft vorhanden sein soll, denn ist das nicht der Fall, bleiben meine Bemühungen um fachspezifische die sogenannte spezielle- Lernmotivation weitgehend ohne Effekt (vgl. Solmecke, 1983:49).

### 2.2.3. Unterrichtsziele

Die Ziele des Unterrichts sind transparent und es wird versucht, sie mit Bedürfnissen der Jugendlichen zu verbinden (z.B. mit gleichaltrigen Deutschen kommunizieren zu können). Ihre Leistungen werden nicht nach „objektiven" Faktoren, wie z.B. dem Vorbild eines Muttersprachlers, bemessen, sondern stärker nach dem individuellen Fortschritt. Ferner liegt mir daran, dass sich meine Schüler realistische Ziele setzen und ein Feedback über ihren Fortschritt erhalten. Ich versuche auch, ihnen bewusst zu machen, dass aufgrund der Sequentialität der Fremdsprache ihre ständige Mitarbeit erforderlich ist. Eine entscheidende Rolle für das Erreichen der Unterrichtsziele spielen die Erfolgserlebnisse während des Deutschunterrichts. Zur Förderung der Leistungsmotivation wird der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an die individuelle Leistungsfähigkeit meiner Lerner angepasst, um womöglich Misserfolg zu vermeiden. Bezüglich des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe benutze ich in Klassen, wo es nötig ist, abgestufte Hilfestellungen, um so den Schwierigkeitsgrad zu differenzieren. Somit können auch Leistungsschwache Erfolge erleben und davon überzeugt werden, dass auch sie sprachlich etwas leisten können (siehe Anhang 2).

### 2.2.4. Unterrichtsgegenstand

Zur Erzeugung von Motivation im FSU bezüglich des Unterrichtsgegenstandes sind die Aspekte Themenauswahl, Schwierigkeitsgrad der Lernaufgabe und Lehrwerk bedeutungstragend und werden bei meiner Unterrichtsgestaltung wie folgt berücksichtigt:
Es werden adressatengerechte Themen ausgewählt, um den Schülern eine Möglichkeit zur Identifikation zu bieten, denn ein Anknüpfen an das Weltwissen und an die Erfahrungen des Schülers gibt ihm die Gelegenheit, seine außerschulische Lebenserfahrung auf das schulische Lernangebot zu beziehen. Parallel zu den schriftlichen und akustischen Texten werden auch Videostreifen angeboten. Diese weisen in der Regel einen hohen Neuigkeitsgrad auf und enthalten landeskundliche Informationen. Die Videoaufnahmen z.B. die ich während meiner letzten Besuche in Deutschland gemacht habe, dienen als Diskussionsanlass und zur Vermittlung landeskundlicher Informationen.

### 2.2.5. Unterrichtsmethoden

Bezüglich der Unterrichtsmethoden bevorzuge ich eine flexible Prinzipienauswahl, da jeder Methodenmonismus nach Düwell (1983:191) Abwehrreaktionen verursachen kann. (Es findet also eine eklektische Auswahl von den bestbewerten Unterrichtsprinzipien aller Methoden statt.) Allerdings ist der Unterricht kommunikativ-pragmatisch orientiert und weist Aspekte des interkulturellen Lernens auf.

### 2.2.6 Sozialformen

Auch im Bereich der Sozialformen ist für Variation zu sorgen. Ein Wechsel in der Sozialform ist, so Düwell (1983:191), nicht nur aus den üblichen Gründen für Variation, sondern allein schon vom Gegenstand der sprachlichen Unterrichtsfächer her erforderlich.

Der motivierende FSU benötigt Interaktion sowohl zwischen Lehrer und Schülern als auch zwischen den Schülern. Aus diesem Grund ist auf einen ausschließlich frontal geführten Unterricht zu verzichten; mehr Wert wird auf Gruppen-, Partner- und Individualarbeit und deren Gestaltung gelegt.

Sehr beliebt bei Kindern sind Spiele, Lieder und Simulationen. Im ersten Unterrichtsjahr kann man z.B. zum Üben des Lesens und zur Ausspracheschulung ein Lesespiel bzw. einen Wettlesen in der Klasse organisieren. Die Aussprache muss allerdings zu Beginn nicht bis zur Perfektion geschult werden; worauf es ankommt ist, dass sie nicht kommunikationsstörend ist. Es wird wie folgt vorgegangen: Es wird mit dem Vorlesen eines bekannten Textes begonnen. Sobald der lesende Schüler einen Fehler macht, kommt der Nächste dran. Der durchgefallene soll sich eventuell umdrehen. Gewinner sind diejenigen, die den ganzen Text ohne einen einzigen Fehler zu Ende lesen konnten. Auch zur Übung der Zahlen kann ein Spiel eingesetzt werden; man kann z.B. das bekannte Spiel „Bingo“ spielen.

Zu den Liedern jetzt. Bei den Liedern sollte der Lehrer natürlich immer mitsingen und den Rhythmus angeben. Das, was Spaß macht, ist nach dem ersten gemeinsamen singen bzw. nach gewissem Beherrschen des Liedes, die Klasse in Gruppen zu teilen, die bestimmte Verse abwechselnd singen, eventuell erste und zweite Stimme machen und dann das Refrain wieder alle zusammen singen. Man kann sich verschiedene Variationen ausdenken. Man kann z.B. eine Mädchen- und eine Jungengruppe bilden usw.

Und nun zur Rollensimulation. Das, was bei der Bildung weiterer Dialoge im Kursbuch immer besser ankommt, ist die Verwendung der echten Schülernamen statt der vom Autor angegebenen und eine entsprechende Adaption an die wirklichen Interessen der Schüler. Sie wollen z.B. viel lieber interviewt werden, indem sie ihren Lieblingsfußballspieler simulieren die Jungen, und ihre Lieblingsschauspielerin oder Sängerin die Mädchen. Manchmal fragen die Schüler, ob sie statt der vom Buch verlangten Personenbeschreibung nicht lieber ihre Lieblingsperson beschreiben dürfen.

Die Schüler lieben es auch, den Lehrer zu spielen. Man kann also bei der Aufgabenbesprechung ab und zu, einen guten Schüler die Rolle des Lehrers übernehmen lassen. Der Lehrer nimmt dabei den Platz des Schülers, er meldet sich als solcher und kann seine angeblichen Mitschüler korrigieren oder ergänzen.

Im zweiten Unterrichtsjahr, im 8. Kapitel von Ping Pong 1 kommt bei einer Meinungsäußerung der Satz vor, dass es auch für die Lehrer Zeugnisse geben sollte. Als ich meine Schüler fragte, waren sie auch dafür. Ich nutzte die Gelegenheit und forderte sie auf, sich mündlich darüber zu äußern. Zumal Kritik üben und Charakterisierung von Personen mit Hilfe mehrerer Adjektive bereits behandelt wurden, sollten sie als schriftliche Hausaufgabe, auch mit Hilfe eines Lexikons, alle ihre Lehrer charakterisieren. Entweder anonym, z.B. wir haben eine Lehrerin, die ist so und so, oder unsere Musiklehrerin macht ihren Unterricht so oder sie konnten auch die Namen der Lehrer benutzen. Es ist bemerkenswert, dass die mei-

sten die Namen der Lehrer benutzt haben und dass auch treffende Bemerkungen gemacht wurden.
Ein anderes Beispiel: Körperteile, Kleidungsstücke und Farben kann man mündlich wiederholen oder prüfen, ob unsere Schüler sie gelernt haben, indem man eine kleine Modenschau organisiert. Freiwillige Schüler, die nichts gegen ihre Beschreibung haben, spielen die Models, zwei andere Schüler stellen jeweils das Model vor. Sie teilen sich die Arbeit, indem der eine Haare, Gesicht und Körpergröße beschreibt und der andere die Kleidung. Beim nächsten Model kommt ein anderes Paar an der Reihe. Korrekturen und Ergänzungen von den Übrigen sind erlaubt. Der Unterrichte bestimmt wann und wie.
Beim nächsten Beispiel handelt es sich um ein Projekt, in dem auch der Wechsel in den Sozialformen deutlich wird: Die Schüler haben in der 3. Gymnasiumsklasse u.a. gelernt, über Freizeitaktivitäten zu berichten, Tages- und Jahreszeiten anzugeben, Orts- und Richtungsangaben zu machen, einen Ort zu beschreiben, das Datum anzugeben und u.a. jemanden zu etwas überreden. Mit dem Ziel bereits Bekanntes (Wochentage, Monate, Jahreszeiten) kreativ zu wiederholen und neu Gelerntes zu festigen, beauftragte ich meine Schüler mit der Erstellung eines Jahreskalenders, in dem ihre Heimatstadt Trikala und die in der Nähe liegenden Sehenswürdigkeiten im Mittelpunkt stehen. Auf diese Weise konnten sie sprachliches Vorwissen aktivieren und ihre persönliche Erfahrungswelt einbeziehen.
In einem ersten Schritt wurden die Schüler über das ganze Vorgehen und die angestrebten Ziele aufgeklärt. Die Klasse wurde dazu in vier Gruppen aufgeteilt. Diese erhielten die Aufgabe, in der Freizeit charakteristische Bilder ihrer Stadt und des angrenzenden Bezirks zu sammeln. Jede Gruppe beschäftigte sich mit einer bestimmten Jahreszeit und sorgte für repräsentatives Bildmaterial. Im Unterricht sollte nun eine Einstiegsseite zu jeder Jahreszeit geschrieben werden und zwar zum Thema: „Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in der Stadt und in der Nähe von Trikala?“. In Form eines Brainstormings äußern sich die Schüler im Plenum dazu. Damit es nicht zu Überschneidungen kommt, werden die Ideen an der Tafel festgehalten und den vier Jahreszeiten zugeordnet. Danach arbeiten alle Gruppen gleichzeitig zur weiterführenden Frage „Was kann man dort besichtigen oder unternehmen?“ und nutzen ihre Zeit intensiv, indem sie anhand eines Assoziogramms die ausgewählten Orte mit Aktivitäten und Sehenswürdigkeiten verbinden. Die Ideen werden in einem nächsten Schritt zu Sätzen verarbeitet und diese zu einem Text, in dem Jahreszeiten, richtungsweisende Präpositionen, das unbestimmte „man“, das unpersönliche „es gibt+Akkusativ“usw. verwendet werden. Als Beispiel: „Im Winter kann man nach Pertouli fahren. Dort gibt es eine Schipiste, Pferde, einen Wald aus Tannen und... In Pertouli kann man also Schi fahren, reiten, wandern...“ Dann sollte jede Gruppe die Monate „ihrer“ Jahreszeit auf einen Zettel notieren und sie beim Lehrer „bestellen“. Sobald alle Bestellungen mit der Jahreszeit der jeweiligen Gruppe übereinstimmen, erhält jeder der zwölf Schüler einen Monatskalender, auf dem nur die Ziffern der jeweiligen Tage stehen. Die Lerner sollen nun die Wochentage eintragen und neben jede Zahl ihre deutsche Nennung schreiben; daneben folgt dann die entsprechende Ordinalzahl im Nominativ oder Dativ. Es findet ein Vergleich in Partnerarbeit, und mit Hilfe des Lehrers eine Endrevision und Korrekturen statt. Nachdem auch das Bildmaterial unter eher ästhetischen Gesichtspunkten optimal verwertet worden ist, wird das

Ganze in der richtigen Reihenfolge zusammengestellt, und farbig kopiert, oder es wird in den Computer gegeben und dann gedruckt (siehe Anhang 3).
Schüler schreiben meistens ungern Briefe. Genügend 15-Jährige Schüler aber wurden zu begeisterten Briefeschreibern und sogar außerhalb der Unterrichtsklasse mit Hilfe von „Letternet", einen Briefclub der Deutschen Post. Die interessierten Schüler brauchten zu Beginn nur ihr Letternet-Profil auszufüllen. Die habe ich dann eingesammelt und an Letternet geschickt. Der Briefclub sorgte dann für einen entsprechenden Briefpartner. Die Schüler bekamen vom Club den Namen und die Adresse eines deutschen Gleichaltrigen, Briefpapier, Briefumschlag und einige Vorschläge über den Inhalt ihres ersten Briefes. Informationsmaterial und Profil-Formulare erhält man bei:
LETTERNET
Postfach 8118
33307 Gütersloh
Deutschland oder bei www.letternet.de

Unter den Texten z.B., die man im Unterricht verwenden kann, fallen außer Lese-, Hör- und Lese/Hörtexten auch Filme, Skizzen, und Bilder, die den verschiedenen Lernertypen (optischen oder akustischen) gerecht werden. Zu den Hörtexten gehören auch die Witze. Als „Zwang" zur mündlichen Äußerung habe ich z.B. die Tatsache genutzt, dass Schüler sehr gerne Witze erzählen. Allerdings und darin liegt der Zwang dürfen sie es nur auf Deutsch tun. Man kann aber auch anhand eines selbst eingeführten Witzes Verschiedenes tun.
Der Unterricht sollte nach Möglichkeit den Einsatz aller vorhandenen Medien einschließen, Computer und „Handy" inbegriffen, wobei die letzten zwei auch für produktives Schreiben benutzt werden können; für E-Mail und SMS.
Mit Hilfe dieser neuen Medien kann die Kommunikation mit Deutschsprachigen nicht nur simuliert, sondern real stattfinden. Das internationale Datennetz ermöglicht uns den Kontakt zu allen deutschsprachigen Ländern. Hier ein Beispiel, wie Schüler der dritten Gymnasiumsklasse anlässlich eines Schüleraustausches ihr Mobiltelefon und das Internet außerhalb der Klasse entsprechend genutzt haben. Beispiel: Nachdem die endgültigen Teilnehmerlisten (leistungs- und verhaltensgemäß) gebildet waren, wurden sowohl von der deutschen, als auch von der griechischen Teilnehmergruppe Steckbriefe auf Deutsch geschrieben - natürlich mit Foto drauf - und an die Partnerschule bzw. an den Koordinator des Austausches abgeschickt. Aufgrund der auf den Steckbriefen erwähnten Interessen und Hobbys haben die griechischen Schüler ihren deutschen Austauschpartner ausgewählt und haben dann Kontakt mit ihm aufgenommen; auf diese Weise hat ein gegenseitiges Kennen lernen schon vor Anreise der deutschen Austauschgruppe stattgefunden – Das Neugiermotiv, die Aussicht, dass sie diesen Schüler bei sich aufnehmen würden, haben die Schüler dazu animiert, sich in ihrer Freizeit damit zu beschäftigen. Im Rahmen des Austausches musste ein bestimmtes Thema bearbeitet werden und Präsentationen und Veranstaltungen stattfinden. Sie können sich vorstellen, was da für eine Menge an deutschen Texten entsteht (Trikala-Präsentation mit Power Point, Geschichte der Karagouna-Tracht usw.). Es ist auch passiert, dass ein Austauschpaar aus eigener Initiative ein gelungenes Musikstück komponiert und vertextet hat; das haben sie dann im Konzert auf der Abschlussfeier vorge-

spielt. Die Übung des mündlichen Ausdrucks kam in der Woche, wo die deutschen Schüler bei uns waren, auch nicht zu kurz. Allerdings kann man nicht bestreiten, dass die Schüler bei sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen immer wieder auf Englisch greifen mussten. Die Menge an landeskundlichen Informationen, die die griechischen Schüler in Deutschland selbst erleben konnten, kann in keinem Unterricht so kompakt und vor allem nicht lebendig vermittelt werden. Der Nachteil bei so einem Austausch ist, dass jeweils nicht mehr als dreißig Schüler von jedem Land bzw. Schule teilnehmen dürfen, der Aufwand ist sehr groß und die finanziellen Mittel stehen nicht immer zur Verfügung.

## 3. Schlussfolgerungen

Aus den vorangegangenen Ausführungen können folgende Schlüsse gezogen werden:
Lernmotivation ist äußerst wichtig für den Lernerfolg und steht in gegenseitiger Wechselbeziehung mit ihm.
Lernmotivation als momentan aktive Lernbereitschaft ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von Lernermotiven und Einflussfaktoren, die vom Unterricht ausgehen. Damit sind die Faktoren Lerner und Lehrer, Ziele, Gegenstand, Methoden und Sozialformen des Unterrichts gemeint.
Dabei ist der Lehrer als übergeordneter Einflussfaktor anzusehen, denn er ist derjenige, der die Motivationslage seiner Lerner einschätzt, um - von ihr ausgehend - günstige Bedingungen für die Entfaltung der Lernmotivation zu schaffen. Dabei sollte er selbst als motivierte und motivierende Persönlichkeit in den Unterricht treten.
Er hat für einen gut organisierten, abwechslungsreichen Unterricht zu sorgen, in dem adressatengerechter Lernstoff in einem kooperativen Klima vermittelt wird. Zudem sollte der Unterrichtende nicht auf das Lehrwerk fixiert sein, denn die dominierende Rolle des Lehrwerks, kann da wo es nötig ist, abgebaut werden. An verschiedenen Stellen kann es lediglich einen Einführungs- und Referenzcharakter erhalten, indem es Grundwissen und Grundfertigkeiten vermittelt und dem Schüler als Nachschlagewerk zur Verfügung steht (vgl. Düwell, 1983:189). Auf diese Weise entsteht ein Freiraum für lehrwerkunabhängiges Material; so können die Schüler ihre Interessen stärker einbringen und bei der Themenwahl mitentscheiden.
Aufgrund der differenzierten Materialvorgaben kann der Unterricht mehrdimensional verlaufen und man hat mehr Möglichkeiten zur Erprobung neuer Unterrichtsmaterialien (ebd:190). Allerdings sollte der Unterrichtende Wert auf eine kontinuierliche Fortbildung legen.

## Literaturverzeichnis

*Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: Fremdsprache Deutsch, 26/2002. Jena: Goethe Institut INTER NATIONES, S.12-15.*

*Düwell, Henning (1998): Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H.(Hrsg.) (1998): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main etc.:Lang, S.38-46.*

*Düwell, Henning (1983): Motivierung im Fremdsprachenunterricht in Abhängigkeit einzelner Unterrichtsfaktoren. In: Solmecke, G. (Hrsg.) (1983): Motivation und Motivieren im Fremdspachenunterricht. Paderborn etc.: Schöningh, S. 179-198.*

*Heyd, Getraude (1991): Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Diesterweg.*

*List, Gudula (2002): Motivation im Sprachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 26/2002. Jena: Goethe Institut INTER NATIONES, S.6-10.*

*Möllering, Martina (2001): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht. In: Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, - gestaltung und –evaluation. Patras: Griechische Fernuniversität.*

*Solmecke, Gert (Hrsg.) (1983):Motivation und Einstellung im Fremdsprachenunterricht. In: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn etc.: Schöningh, S.41-56.*

*Storch, Günter (1999): Deutsch als Fremdspache – Eine Didaktik. München: Fink .*

*Sund, Katja / Bimmel Peter (2002): Intrinsische Motivation. In: Fremdsprache Deutsch, 26/2002. Jena: Goethe Institut INTER NATIONES, S.57.*

**Anhang 1**

# Deutsch lernen

Ich lerne Deutsch,

- denn viele Freunde sprechen Deutsch.
- denn Deutsch ist „in"
- denn es macht Spaß.

Ich lerne Deutsch,

- weil Deutsch die 1.Muttersprache Europas ist; d.h.100.000.0 Menschen in Europa sprechen Deutsch als Muttersprache.
- weil Deutschland der wichtigste Handelspartner Griechen lands ist.
- weil viele deutschsprachige Touristen nach Griechenland kommen.
- weil ich ohne sprachliche Schwierigkeiten durch die deutschsprachigen Länder reisen möchte.
- weil ich später vielleicht in Deutschland oder Österreich studieren werde.
- weil ich viele Verwandte in Deutschland habe.
- weil ich die Deutschlehrerin mag.

- um bessere Berufsaussichten zu haben.*
- damit meine Eltern zufrieden sind.*

(* für Fortgeschrittene)

## Anhang 2

### Abgestufte Hilfestellungen

**Aufgabe: Setz das Verb in der richtigen Form ein!**

Ismini ……. ein Mädchen aus Griechenland, aber sie ……. jetzt in Deutschland.

Sie ……. zu Hause Griechisch und in der Schule Deutsch. Sie …… aber auch Englisch.

**Aufgabe: Setz das Verb in der richtigen Form ein! (Συμπλήρωσε το ρήμα στο σωστό τύπο!)**

Ismini ……. ein Mädchen aus Griechenland, aber sie ……. jetzt in Deutschland. **(sein, wohnen)**

Sie ……. zu Hause Griechisch und in der Schule Deutsch. Sie ……. aber auch Englisch. **(sprechen, lernen / verstehen)**

**Aufgabe: Setz das Verb in der richtigen Form ein! (Συμπλήρωσε το ρήμα στο σωστό τύπο!)**

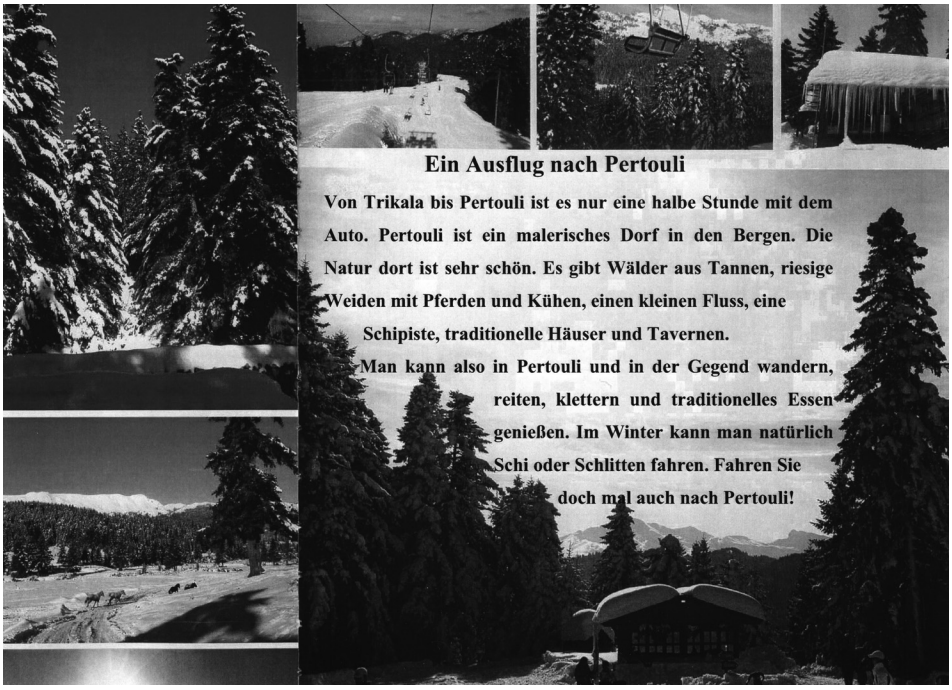
Ismini ……. ein Mädchen aus Griechenland, aber sie ……. jetzt in Deutschland. **[sein (starkes Verb), wohnen (schwaches Verb)]**

Sie ……. zu Hause Griechisch und in der Schule Deutsch. Sie ……. aber auch Englisch. **[sprechen (starkes Verb) , lernen / verstehen (schwaches Verb)]**

**Bemerkung**: Das Verb „können'' ist noch nicht bekannt.

## Anhang 3

Mit Deutsch durch das Schuljahr
2006-2007
Ein Kalender von Deutschlernern des 1. Gymnasiums Trikala


Ein Ausflug nach Pertouli
Von Trikala bis Pertouli ist es nur eine halbe Stunde mit dem Auto. Pertouli ist ein malerisches Dorf in den Bergen. Die Natur dort ist sehr schön. Es gibt Wälder aus Tannen, riesige Weiden mit Pferden und Kühen, einen kleinen Fluss, eine Schipiste, traditionelle Häuser und Tavernen.
Man kann also in Pertouli und in der Gegend wandern, reiten, klettern und traditionelles Essen genießen. Im Winter kann man natürlich Schi oder Schlitten fahren. Fahren Sie doch mal auch nach Pertouli!

# SEPTEMBER 2006

| Welcher Tag ist heute? | | | Der wievielte ist es? | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 (eins) | Freitag, | der erste September | 16 (sechzehn) | Samstag, | der sechzehnte |
| 2 (zwei) | Samstag, | der zweite | 17 (siebzehn) | Sonntag, | der siebzehnte |
| 3 (drei) | Sonntag, | der dritte | 18 (achtzehn) | Montag, | der achtzehnte |
| 4 (vier) | Montag, | der vierte | 19 (neunzehn) | Dienstag, | der neunzehnte |
| 5 (fünf) | Dienstag, | der fünfte | 20 (zwanzig) | Mittwoch, | der zwanzigste |
| 6 (sechs) | Mittwoch, | der sechste | 21 (einundzwanzig) | Donnerstag, | der einundzwanzigste |
| 7 (sieben) | Donnerstag, | der siebte | 22 (zweiundzwanzig) | Freitag, | der zweiundzwanzigste |
| 8 (acht) | Freitag, | der achte | 23 (dreiundzwanzig) | Samstag, | der dreiundzwanzigste |
| 9 (neun) | Samstag, | der neunte | 24 (vierundzwanzig) | Sonntag, | der vierundzwanzigste |
| 10 (zehn | Sonntag, | der zehnte | 25 (fünfundzwanzig) | Montag, | der fünfundzwanzigste |
| 11 (elf) | Montag, | der elfte | 26 (sechsundzwanzig) | Dienstag, | der sechsundzwanzigste |
| 12 (zwölf) | Dienstag, | der zwölfte | 27 (siebenundzwanzig) | Mittwoch, | der siebenundzwanzigste |
| 13 (dreizehn) | Mittwoch, | der dreizehnte | 28 (achtundzwanzig) | Donnerstag, | der achtundzwanzigste |
| 14 (vierzehn) | Donnerstag, | der vierzehnte* | 29 (neunundzwanzig) | Freitag, | der neunundzwanzigste |
| 15 (fünfzehn) | Freitag, | der fünfzehnte | 30 (dreißig) | Samstag, | der dreißigste September |

**Am 11.9.** (am elften neunten) **beginnt wieder die Schule.**

# DaF – offen, handlungsorientiert, spielerisch

*Prof. Dr. Daniela Stoytcheva*
*Universität „St. Kliment Ochridski“ Sofia, Bulgarien*

**Abstract**

Learning is an active, self-depended and integral process whereby the learners become familiar to the world through common practical actions and experiences.
The teachers should as often as possible do something with the learners during the language courses, which leads to results that the learners can touch or exhibit, they can play or work with and have a practical value for them at present and also in the future.
The open forms of activities allow the action-oriented and playful structure of the course. They have a larger range of solutions and they can bring up action- and product-oriented activities for the learners.
In the workshop some open action-oriented methods (games, brainstorming, Mind map, ABC-lists etc.) will be discussed and will be demonstrated with examples. The necessary theoretical knowledge will be combined with didactical tips for the praxis.
The participants will have the opportunity to try out some activity forms.

Lernen ist ein aktiver, eigenverantwortlicher und ganzheitlicher Prozess, bei dem sich die Lernenden die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren aneignen.
Lehrende sollten im Fremdsprachenunterricht so oft wie möglich gemeinsam mit den Lernenden etwas tun, das zu Ergebnissen führt, die man anfassen oder vorführen, mit denen man spielen oder arbeiten kann und die im Augenblick und auch später für die Lernenden Gebrauchswert haben. Man kann durch Handeln und während des Handelns sehr viel lernen, und zwar spannender und offener.

Die offenen handlungsorientierten Arbeitsformen fördern die Entwicklung von

strategischer Kompetenz und unterstützen das autonome Lernen. Sie lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Sie haben einen größeren Lösungsspielraum im Vergleich zu den geschlossenen und halboffenen.
- Ihre Bearbeitung und Lösung ist nur in eingeschränktem Maße oder gar nicht vorhersehbar.
- Im Zusammenhang mit der Behandlung eines Lebens- und Lernbereiches können sie Anlass für produkt- und handlungsorientierte Schüleraktivitäten sein.

Was versteht man unter „handlungsorientiertem Unterricht“?
„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden“ (Jank/Meyer 1994: 354).

In dieser Definition kommen fast alle Merkmale, die einen handlungsorientierten Unterricht charakterisieren, zum Ausdruck, nämlich handlungsorientierter Unterricht ist:

- ganzheitlich: Dieses Merkmal bezieht sich einerseits auf die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Das Lernen hat kognitive, emotionale und praktische Dimensionen, läuft also mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen ab. Tun und Denken werden miteinander verbunden. Andererseits werden die Inhalte in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht.
- lerneraktiv und lernerorientiert: Die Erfahrungen und Interessen der Lernenden werden bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts berücksichtigt, wobei die Lernenden dazu befähigt werden, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen und zu erproben.
- produktorientiert: Im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht ein Handlungsprodukt, das zwischen dem Lehrenden und Lernenden vereinbart und von der ganzen Gruppe erarbeitet wird.
- prozessorientiert: Das gemeinsame Handeln steht im Vordergrund. Die Lernenden überlegen im Team, planen, diskutieren, treffen Entscheidungen und erproben sie in Handlungen (Learning by doing). (Leonardo-Projekt 2004: 202)

Aus der Definition und den Merkmalen ist ersichtlich, dass die Lernenden in einem offenen handlungsorientierten Unterricht Verantwortung übernehmen, selbständig arbeiten, miteinander kooperieren, ein Produkt planen und entwickeln, Probleme lösen. Das führt zu mehr Motivation, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Experimentierfreude, Methoden- und Sozialkompetenz (Leonardo-Projekt 2004: 203).

Handlungsorientierte Methoden
Es gibt eine Vielfalt an handlungsorientierten Methoden, die folgendes gemeinsam haben. Sie

- aktivieren und motivieren die Lernenden
- bieten die Möglichkeit, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen
- verknüpfen das Denken und Handeln miteinander
- fördern Kreativität, Kommunikation und Kooperation
- fördern selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und problemlösendes Verhalten
- regen zur Reflexion über das eigene Tun an
- stimulieren das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken, das Entwickeln von Kompetenzen und das Erwerben von Qualifikationen.

Als Ergebnis des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts können folgende Handlungsprodukte erstellt werden:

- Plakat
- Ausstellung
- Lernspiel für andere
- Rätsel / Quiz zum Thema
- Schaubild
- Collage
- CD-ROM
- Website
- Comic
- Broschüre
- Powerpoint-Präsentation
- Videofilm
- Kassettenaufnahme u.a.

Es gibt keine eindeutige funktionsorientierte Abgrenzung der handlungsorientierten Methoden. Ich möchte hier auf zwei Klassifikationsversuche hinweisen: zum einen werden die Methoden nach Groß- und Kleinformen eingeteilt und zum anderen nach ihren Funktionen im Unterricht.

Einteilung in Makromethoden (ganzheitliche Lernarrangements) und Mikromethoden (Arbeits- und Sozialformen, Kommunikations- und Kooperationsmethoden)
(vgl. Hoffmann/Langefeld 1998)

| Makromethoden (Großformen) | Mikromethoden (Kleinformen) |
|---|---|
| Expertenbefragung<br>Fallbeispiel<br>Leittext<br>Planspiel<br>Projekt<br>Zukunftswerkstatt | ABC-Methode<br>Aquarium/Fishbowl/Außenkreis-Innenkreis<br>Blitzlicht<br>Brainstorming<br>Kopfstandmethode<br>Lernstationen / Stationenlernen<br>Metaplan<br>Mind Map<br>Rollenspiel<br>Pro und Contra<br>Spiele |

Einteilung nach den Funktionen im Unterricht, ausgehend von möglichen Unterrichtsphasen (vgl. Hoffmann/Langefeld 1998)

Methoden zur Schaffung von persönlicher
und sachlicher Orientierung
Frage: „Wer sind wir?“

Kennenlernspiele / Warming-up-Methoden
Selbstvorstellung
Partnervorstellung
Selbstporträt
Steckbrief
Gruppenspiegel

Methoden zur Problemfindung: Einstieg, Aktivierung, Planung
Frage: „Was wollen wir erreichen?“ „Wie wollen wir das erreichen?“

ABC-Liste
Aquarium
Brainstorming
Kopfstand
Mind Map
Rollenspiel
Pro und Contra
Metaplan
Vortrag / Referat

Methoden zur Problemlösung,
Stofforientierung, Erarbeitung von Themenbereichen, Erschließung von Lerninhalten, Informationsverarbeitung, Verallgemeinerung

Expertenbefragung
Fallbeispiel
Lernstationen / Stationenlernen
Metaplan
Mind Map
Leittext
Projekt

Methoden zur Wissenssicherung, Reflexion, Transfer
Fragen: „Was haben wir gemacht?“ „Was haben wir gelernt?“ „Haben wir das erereicht, was wir erreichen wollten?“

ABC-Liste
Mind Map
Rollenspiel
Pro und Contra
Schülervortrag
Spiele

Im Folgenden werden einige offene, spielerische und handlungsorientierte Methoden vorgestellt.

### Das Ampelspiel

Das Ampelspiel hat in Seminaren die Funktion in der Einführungsphase direkt und konfrontativ das Meinungsspektrum der TeilnehmerInnen für alle sichtbar zu machen.
Die Aussagen sind dabei oft provozierend und bieten eine gute Diskussionsgrundlage.
Spielablauf:

- Jeder Teilnehmer erhält ein Pappkärtchen in den Farben Rot, Grün und Gelb.
- Der Lehrer liest die Aussagen einzeln, langsam und deutlich vor.
- Die TeilnehmerInnen müssen sich nach jeder Aussage entscheiden. Sie zeigen ihre Entscheidung durch Aufzeigen der Karte an:

bei Zustimmung – grüne Karte

bei Ablehnung – rote Karte

bei Enthaltung / weiß nicht – gelbe Karte

- Im Abschluss sollten die Themen, bei denen kontroverse Meinungen sichtbar

wurden, nochmals benannt werden.

Bezogen auf das Thema des Beitrags kann man folgende Aussagen präsentieren:

1. Unterricht sollte so oft wie möglich zu Ergebnissen kommen, die man anfassen oder vorführen kann.
2. Nicht jeder Unterrichtsstoff ist in einem Projekt vermittelbar.
3. Offene Arbeitsformen sind im Fremdsprachenunterricht für Anfänger nicht möglich.
4. Ein Lehrer als „Entertainer“ motiviert die Lernenden.
5. Schüler können in vielen Fällen erheblich mehr, als sie im herkömmlichen Schulbetrieb zeigen.
6. Der FU muss unbedingt einer grammatischen Progression folgen.
7. Lernende können im FU nicht selbst Verantwortung übernehmen.
8. Projekte befriedigen das Bedürfnis nach aktivem, selbständigem und erfahrungsbetontem Lernen.
9. Die Schüler lernen beim Projektunterricht nichts.
10. Ständiges Reflektieren von Methoden und Prozessen verhindert die Möglichkeit, sich intensiv und lustvoll in eine Aufgabe zu vertiefen.

Durch das Ampelspiel können alle TeilnehmerInnen schon zu Beginn einer Veranstaltung aktiv werden. Sie bekommen einen Einblick in die Komplexität und Vielfalt der Thematik.

## ABC-Listen-Methode

Mit Hilfe dieser Methode kann das Vorwissen (der Wortschatz) zu einem bestimmten Thema ermittelt und aktiviert werden, z.B. als Unterrichtseinstieg, neue Ideen werden angeregt. Außerdem werden die Spontaneität und Kooperation der Lernenden gefördert.

Methodische Organisation

- Je 2 Teilnehmer erhalten eine ABC-Liste
- Begriffe, die zum festgelegten Thema passen, zum jeweiligen Buchstaben notieren. Es muss nicht zu jedem Buchstaben ein entsprechender Begriff gefunden werden. Zeit: 10 Minuten
- Jeweils zwei Gruppen mit 2 Personen vergleichen ihre Listen und einigen sich auf 8 – 10 Begriffe. Zeit: 5 Minuten

Mögliche Weiterführung:

- Zwei Vierergruppen bilden eine neue Gruppe und einigen sich auf 10 gemeinsame Begriffe. Zeit: 5 Minuten

- oder die Vierergruppe teilt sich wieder und bespricht mit einer anderen Partnergruppe die gewählten Begriffe – ergänzt, streicht. Zeit: 5 Minuten
- Zu den gewählten Begriffen (in der Kleingruppe oder im Plenum) z.B. Fragestellungen, Collagen, Strukturen entwickeln; auf einem Plakat / einer Wandtafel als Grundlage für die Weiterarbeit visualisieren. Zeit: 10 – 15 Minuten

(Leonardo-Projekt 2004: 243)

### Beispiel

Thema: In der Freizeit

| | |
|---|---|
| A – das Abenteuer | N |
| B | O |
| C – die Cafeteria | P |
| D – in die Disko gehen | Q |
| E | R – reisen |
| F – Fußball spielen | S - schwimmen, surfen, Ski fahren |
| G – Gebirge | T |
| H | U |
| I | V |
| J | W – wandern |
| K | X |
| L | Y |
| M | Z |

### Brainstorming (Gedankensturm)

Die Methode kann als Einstieg in ein neues Thema oder zur Wiederholung eines Themenkomplexes eingesetzt werden. Das Ziel ist, möglichst viele Ideen zur Lösung eines Problems in der Gruppe zu finden und die Kreativität und Spontaneität zu fördern. Während des „Gedankensturmes“ dürfte man die Beiträge der Lernenden nicht kritisieren.

Methodische Organisation

- Moderatoren und Protokollanten bestimmen
- Der Moderator überwacht die Regeleinhaltung und aktiviert die Teilnehmer durch Fragen und Hinweise.

- Brainstorm-Regeln bekannt geben
- Fragestellung / Problem für alle sichtbar und gut visualisiert aufschreiben (Packpapier / Pinnwand / OHP)
- Ideenproduktion: die Gedanken stürmen in beliebiger Reihenfolge, dabei sind Denkpausen notwendig!
- Beiträge festhalten: sämtliche Beiträge werden vom Protokollführer schriftlich fixiert. Aufzeichnung auf Kärtchen, die auf der Pinnwand befestigt werden. So können die Teilnehmer alle vorgebrachten Einfälle sehen und werden dazu angeregt, weitere Einfälle zu produzieren.
- Strukturierung und Bewertung: die gesammelten Beiträge werden geordnet, gegeneinander abgewogen, kritisiert, gerechtfertigt, erläutert, verworfen.

(Leonardo-Projekt 2004: 249)

## Mind-Map (Gedankenkarte, Gedächtniskarte)

Diese Methode ermöglicht die Steigerung der Assoziationsfähigkeit, der Kreativität und der Merkfähigkeit. Mit Hilfe von Mind-Maps lernen die Schüler Informationen verknüpfen, zusammenfassen, Texte auswerten, Themenzusammenhänge darstellen, Gliederungen für ein Thema machen, Wortschatz in Zusammenhängen lernen.

**Methodische Organisation**

- Regeln des Mind-Map erklären und an einem Beispiel erläutern
- Thema / Leitgedanke in die Mitte eines Papierblattes plazieren
- Druckbuchstaben verwenden
- Haupt- und Nebenäste anlegen
- Die Ordnungsstruktur vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Oberbegriff zum Unterbegriff, von der Mitte nach außen ausbauen. D.h. je weiter sich die Zweige von der Mitte entfernen, desto konkreter werden die Informationen.
- den Hauptästen Themenkomplexen zuordnen und Großbuchstaben verwenden
- auf Seitenäste Unterpunkte anbringen, Groß- und Kleinschreibung oder Farben verwenden
- Nomen benutzen!
- Bei Platzmangel „anbauen“. Mind-Map ist grenzenlos ausdehnbar, indem weitere Papierbögen angeklebt werden.

(Leonardo-Projekt 2004: 267)

**Kopfstand-Methode**

Durch den Einsatz dieser Methode werden Denkblockaden aufgehoben und die Probleme bzw. Aufgaben werden von verschiedenen Seiten beleuchtet. Es wird

mit der Fremdsprache „gespielt“, indem die Lösungsmöglichkeiten auf den Kopf gestellt werden.

Methodische Organisation

- Problemfrage in ihr Gegenteil verkehren
- in Gruppen: Ideensuche / Brainstorming: ca. 10 Minuten
- Zu jeder genannten Idee wird eine Gegenlösung gesucht, die bezogen auf die ursprüngliche Fragestellung zur Lösungsfindung führen soll
- Bewertung der Ideen und Entwicklung von Lösungsvorschlägen

### Beispiel

Thema/Aufgabe: Ich habe mich um eine Praktikumsstelle in Berlin beworben. Was muss ich tun, um diese Stelle zu bekommen?

| 1. Umkehrungsideen | 2. Gegenlösungen |
|---|---|
| Thema auf den Kopf gestellt:<br>Was muss ich tun, um diese Stelle nicht zu bekommen? | |
| - die Leute vom Betrieb werden mir schon Informationsmaterial zuschicken | - ich informiere mich im Internet über den Betrieb |
| - ich gehe davon aus, dass der Betrieb eine Unterkunft für mich regelt | - ich regle rechtzeitig meine Unterkunft |
| - ..... | - ..... |

(Leonardo-Projekt 2004: 254)

Für den Einsatz der verschiedenen Methoden im DaF-Unterricht gilt grundsätzlich folgendes:

- Die Sozialformen, Unterrichtsformen und Unterrichtsmittel jeder offenen und handlungsorientierten Methode gelten nicht für den gesamten Unterrichtsverlauf, sondern müssen für jede Unterrichtsphase neu entschieden werden.
- Man sollte keine Methode einsetzen, deren Sinn und Funktion man nicht einsieht, die man noch nicht genügend beherrscht oder die der Persönlichkeit der Lehrkraft nicht entspricht.
- Jede Methode kann langweilig werden und die Lernenden demotivieren, wenn sie zu oft oder falsch eingesetzt wird.

Entscheidend ist also ein wohldurchdachter und abwechsungsreicher Wechsel der verschiedenen offenen, handlungsorientierten und spielerischen Arbeitsformen.

## Bibliographie

*Bauer, R. (2004): Offene Arbeitsformen. In: Pädagogik. Heft 1. S. 16 – 20.*

*Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.*

*Fremdsprache Deutsch (2001): Spielen – Denken – Handeln. Heft 25. Stuttgart: Klett International.*

*Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.*

*Hoffmann, B. / Langefeld, U. (1998): Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern. Darmstadt: Winklers, Gebrüder Grimm.*

*Hölscher, P./ Rabitsch, E. (Hrsg.) (1993): Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Franfurt am Mein: Cornelsen.*

*Jank, W. / Meyer, H. (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.*

*Klippert, H. (1994): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.*

*Leonardo-Projekt: Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau. www.goethe.de/be/ams/cdleon*

*Linthout, G. (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam und New York: Rodopi. (= Deutsch).*

*Schelhaas, Ch. (1997): Lernen durch Lehren. Für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Marburg: Tectum.*

*Weitz, B.O. (1998): Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung. Bad Homburg vor der Höhe: Verlag Dr. Max Gehlen.*

# Die unendliche Lektüre

*Werner Bönzli*
*Hueber Verlag München, Deutschland*

**Abstract**

For Learners of German, the experience of really understanding "genuine" German texts is a great boost for their motivation; and the earlier this experience is made, the deeper will be its impact.
The World Wide Web offers an endless supply of German texts, but the vast majority of them are too complex or have been written too carelessly to be presented to learners of German as good specimens of German writing.
The idea of this workshop is to look at some internet sites that offer suitable texts for beginners and can be accessed directly through the "Ressourcen"-links in www.daf-netzwerk.org. Together we shall find out how these pages can be put to good use in order to give our students confidence in their communication skills and to renew their interest in learning German.

In diesem Workshop ging es darum, den Teilnehmern einen Eindruck von der Vielfalt und Menge der Materialien zu vermitteln, die von der AG 3 für die Rubrik „Ressourcen" gesammelt worden sind. Dazu stellte ich einige Beispiele vor, die mit unterschiedlicher Zielsetzung in den Deutschunterricht eingebaut werden können.
Der Titel knüpft an Endes „Unendliche Geschichte" an und soll einfach vermitteln, dass das Internet eine geradezu endlose Flut authentischer Texte bereitstellt.

Zu Beginn präsentierte ich einige grundsätzliche Gedanken zum Thema „Warum überhaupt zusätzliche Materialien, wenn ich doch ein Lehrwerk habe?":

Für Lernende: Die Möglichkeit, in authentischer Weise auf die Zielsprache zuzuge-

hen, ohne dass man extra investieren muss. (Flat Rate vorausgesetzt)
Allerdings: Wie kann man in dem Wust das Geeignete finden? Vieles ist uninteressant, vieles zu schlecht geschrieben, vieles für den eigenen Sprachstand zu schwierig. Vor lauter Bäumen sieht man den Wald nicht.
Hilfe: Jemand, der vorsortiert hat. Zum Beispiel die Partner des DaF-Netzwerks.

Warum ist es überhaupt wichtig, sich mit authentischen Texten zu befassen?

- Es geht nicht einfach um authentische Texte - die finden sich manchmal sogar in Lehrwerken - sondern um eine authentische Art des Lesens. Sprich: Lesen nicht deshalb, weil es jetzt, im Rahmen des Sprachkurses, „dran“ ist, weil der Kursleiter es „befiehlt“, sondern Lesen aus eigenem Interesse, als sozusagen mündiger Benützer der Sprache.
- Das ist wichtig, weil es Mut macht: Man sieht, man erfährt, dass man den Übergang vom Kurs zum autarken Gebrauch der Zielsprache schaffen wird - weil man ihn ein Stück weit schon gegangen ist und weiterhin geht.
- Es ist wichtig, weil es die Motivation aufrechterhält oder wieder auffrischt. Einfach dadurch, dass ich mich mit selbst bestimmten Inhalten, selbst ausgewählten Texten in einer selbst gewählten Art und Weise beschäftige. Keiner sagt mir, was ich verstehen muss, wie ich vorgehen muss, sondern ich erfahre, dass ich auch ohne methodische Hilfen zum Ziel komme.
- Es ist wichtig, weil meistens nur solches authentisches Lesen dazu führt, dass man wirklich viel liest. Viel Lesen ist aber eine Voraussetzung dafür, dass man sich beim Gebrauch (auch beim produktiven Gebrauch) der Fremdsprache von den muttersprachlichen Strukturen und Denkkategorien löst und sich ganz in die Fremdsprache hineinbegibt.

Aspekte, die vor allem den Lehrer interessieren:

- Es ist wichtig, sich im Rahmen des Unterrichts mal mit anderen Dingen als dem Lehrwerk zu befassen. Die Moment-Motivation im Unterricht ist bekanntlich Schwankungen unterworfen, das Interesse der Lernenden erlahmt irgendwann und muss wieder geweckt werden.

Womit kann ich Interesse wecken?
Ganz grundsätzlich geht es um:

- Relevanz
- Erreichbarkeit
- Unterhaltung

Zur Relevanz: Die gibt es auf verschiedenen Ebenen:

- funktional: Ich erkenne als Lernender, dass ich das, was mir angeboten wird, benötigen werde.
  Das ist die Primärmotivation, die mich zum Beispiel veranlasst, mich für einen Deutschkurs anzumelden oder, im schulischen Kontext, mich unter den gegebenen Wahlmöglichkeiten für das Fach Deutsch zu entscheiden.
  Wenn diese Notwendigkeit aber nicht mehr unmittelbar manifest ist (und das kann beim langen Prozess des Deutschlernens leicht der Fall sein), dann

lässt das Interesse nach.

- durch Identifikation: Das konkrete Unterrichtsangebot verbindet sich in irgend einer Weise mit einem realen oder virtuellen Wesen, das dem Lernenden nahesteht oder zu dem er sich hingezogen fühlt.
  Zum Beispiel im Lehrwerk ein ansprechendes Foto, dessenthalben er sich für den dazugehörigen Dialog interessiert.
  Oder: der Text im Lehrwerk spielt in dem Land, aus dem jemand kommt, mit dem der Lernende befreundet oder gut bekannt (oder verfeindet?) bin.
  Oder: die Partnerarbeit würfelt ihn mit einem Mitschüler zusammen, der ihm besonders sympathisch ist.
  Oder: er verliebt sich (platonisch natürlich) in die Kursleiterin und findet deshalb alles toll, was sie im Unterricht veranstaltet.
  Oder ...
- durch Neugier: das Angebot verspricht neues Wissen oder neues Verständnis in einem Bereich, der den Lernenden ohnehin schon interessiert.
  Vielleicht ist „Neugier" nicht der aussagekräftigste Begriff – die Relevanz hat etwas mit seinem Status zu tun: Das so erworbene neue Wissen macht ihn (so hofft er) für andere interessanter, nützlicher, sympathischer.

Zur Erreichbarkeit: Der Lernende muss das Angebotene als für sich erreichbar einstufen. Andernfalls greift der „Saure Trauben"- Effekt. Erreichbar heißt im Fall von DaF: Er schätzt das, was er hört oder liest, so ein, dass er mit einer absehbaren Anstrengung in absehbarer Zeit in der Lage sein wird, das Angebotene (eben einen authentischen Text, vielleicht auch einen längeren; aber auch z.B. die Kategorien und Kriterien, nach denen eine Grammatikregel anzuwenden ist) zu verstehen, nachzuvollziehen, selbst gedanklich zu meistern.

– Unterhaltung. Er empfindet das Angebotene als witzig, überraschend, ästhetisch, intellektuell stimulierend.

Wichtig ist, aus dem ewigen Zeigen-Üben-Abprüfen-Kreis des Detuschunterrichts herauszukommen. Stattdessen: Sprache benutzen, und keiner fragt, ob alles völlig richtig ist. (Übrigens: So, wie die „ausgelernten" Fremdsprachenlerner („die Erwachsenen") fast durchweg Fremdsprachen benutzen.)
Damit sind wir wieder beim „Mut machen", von dem schon oben die Rede war.

Dann zeigte ich beispielhaft einige der Materialien bzw. Links, die unter www.daf-netzwerk.org zu finden sind. Ob sie im konkreten Anwendungsfall (eine bestimmte Gruppe von Lernenden an einem bestimmten Ort usw.) funktionieren und realistisch sind, muss natürlich jeweils der Versuch zeigen. Auf solche Versuche sollte der Workshop Lust machen.

Mein Fokus lag nicht darauf, was mit diesen Materialien – neben der generellen Übung der Lesefertigkeit – im Detail sprachlich erreicht werden kann. Generell lässt sich sagen: Oft ist es Wortschatzwiederholung und -erweiterung, oft auch Grammatikwiederholung. Redemittel zu „Meinung äußern, vorschlagen, zustimmen, widersprechen, Überraschung / Freude / Enttäuschung ausdrücken" kommen dabei jedenfalls frequent zum Einsatz.

Für mich blieb im Vordergrund der Aspekt der Motivation und des selbstbestimmten Lernens: die Freude daran, eine mehr oder weniger neue Fremdsprache (quasi) im echten Leben, zu echten Zwecken auszuprobieren und zu sehen, dass es zumindest ein Stück weit wirklich funktioniert.

Dann nannte ich noch kurz die Voraussetzung für die Nutzung dieser Ressourcen. In vielen Fällen ist dies ein PC mit Internetanschluss und Beamer in der Klasse. Manches lässt sich auch ohne Klassen-PC machen, per ausgedruckter Papiervorlage. Ist aber meistens weniger spannend, weil man nicht miterlebt, wie die Dinge sozusagen aus dem Nichts auf dem Bildschirm erscheinen und „passieren“.
In seltenen Fällen wäre ein PC-Raum günstiger.
In jedem Fall soweit möglich die KT machen lassen!

Wichtig war mir beim Zeigen der folgenden Beispiele, immer wieder über die Netzwerk-Homepage zu gehen, um die Workshopteilnehmer mit dem Aufbau der Homepage und dem „Fundort“ für die Ressourcen vertraut zu machen.

Hier folgt eine Auflistung der gezeigten Beispiele, die ich in verschiedene thematische Gruppen zusammengefasst habe: Literatur, Landeskunde, Tipps zur Methodik und Didaktik für eine Lektüre, Bildmaterialien, Arbeitsblätter.

## ...Literatur

Gedichte lesen, hören, mitlesen
Basis: Material für Lehrende → Ressourcen für DaF → Internet-Handbibliothek → Literatur

| | |
|---|---|
| Bezeichnung | Literatur |
| Adresse - Kurzbeschreibung | http://www.lyrikline.org |
| Inhalt | Gedichte hören und mitlesen |

nach Edition: Das hörbare Erbe | Gegenwartslyrik | Lyrik für Kinder | Preisträger | Visuelle Poesie

deutsch → nach Sprache → Deutsch → in der rechten Spalte: „Lyrik für Kinder“: Suche nach kurzen Texten mit wenig niedrigfrequentem Wortschatz

Rubrik „Lyrik für Kinder“: Bedeutet nicht automatisch „besonders geeignet für unsere Zwecke“! Aber man kann darin doch fündig werden. Zum Beispiel:

**Paul Maar**
Jaguar und Neinguar: Sehr kurz, nicht zu schwierig, schon auf A2-Niveau.

Land auf dem Sonntag: Schöne Verdrehungen, aber nicht ganz einfach. Verben 3. Singular: Formen konstruieren.

**Martin Auer**
Recht kurze Gedichte mit deutlichen Wortschatz- und Strukturschwerpunkten (aber das soll ja nebensächlich bleiben! ...)
„Zufall“: Konjunktiv 2, Irrealis; kaum neuer Wortschatz
Vorschlag: Still lesen lassen – zu zweit eine Vorlese-Interpretation finden lassen – Vorlesen lassen – die Lesung des Dichters hören lassen.
Ebenfalls sprachlich gut geeignet wären:
„Ich habe“: Körperteile (ganz ausführlich!)
„Kim denkt“: Konjunktiv 2, Irrealis (schließt sich thematisch ein wenig an „Zufall“ an) Ist „als Gedicht notierte Prosa“!

Ganz andere Einsatzmöglichkeit:
„Über die Erden“: Wiener Dialekt hören

Textsorte Biographie:
Seine Biographie (ebenfalls auf der Site): Sehr gut lesbar für B1!
Biographie Martin Auer.doc

Viele der Gedichte eignen sich eher für Fortgeschrittene und für Erwachsene. Besonders reizvoll die Rubrik „Das hörbare Erbe“, weil man hier die Stimmen der Dichter hört.
Ein Beispiel daraus, das nicht allzu schwierig ist, vielleicht schon um B1 zu machen:
**Mascha Kaleko:** Ohne Überschrift
(Lange Ladezeit, Datei vom Stick vorspielen.)

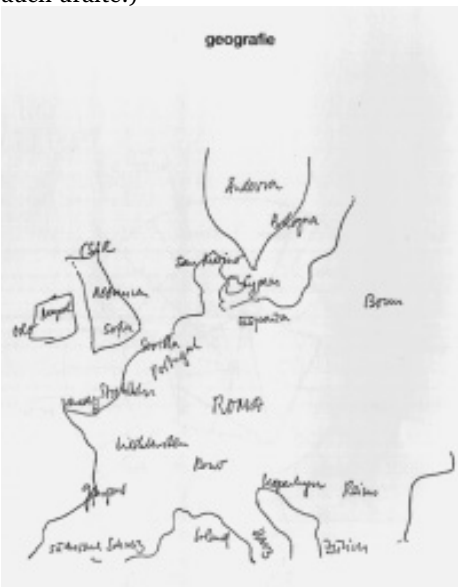
in der rechten Spalte: „Visuelle Poesie“:

**Klaus Peter Dencker – Visuelle Poesie**
Goethe:

Kann man daraus etwas machen?
Natürlich kann man fragen: Welche Sprache ist das? Was heißt es?
Natürlich kann man fragen: Wer ist das?
Vielleicht kann man fragen: Passt das Bild zum „Text“?
Vielleicht kann man fragen: Passt der „Text“ zum Mann?

**Eugen Gomringer – Visuelle Poesie**

**Geografie:** Pointierte Alternative zum Einstieg in manche Lehrwerke (neue und auch uralte!)




**Landeskunde**

Basis: dieselbe: Material für Lehrende → Ressourcen für DaF → Internet-Handbibliothek → Landeskunde (ganz unten, letzter Eintrag)

| **Bezeichnung** | **Der Weg** |
|---|---|
| Adresse - Kurzbeschreibung | http://www.derweg.org/index.html<br>online-Version der gleichnamigen Zeitschrift für Deutschlerner |
| Inhalt | Informationen rund um Deutschland: Städte, Bundesländer, Feste und Bräuche, Geschichte, Bildungswesen, über berühmte Personen, Kunst und Kultur, über D aktuell, D besuchen und deutsche Sprache; eine literarische Sammlung sowie Link zu großer Gedichtsammlung uam |

Landeskunde → Rund um Deutschland

**Was ist eigentlich „Deutschland“ und „deutsch“?**
Ist sprachlich nicht immer einfach, wie dieses Beispiel zeigt. Aber auf B2-Niveau hervorragend geeignet als Text zum selektiven Verstehen, also etwa als Grundlage für eine Gruppenarbeit, bei der Lernende im Kurs landeskundliche Fakten kurz vorstellen sollen: Lesen → Verstandenes herausholen, evtl. etwas mit Wörterbuch ergänzen → Notizen machen → im Kurs erzählen → Fragen der anderen KT beantworten bzw. versuchen auf der Site nachzurecherchieren.

**Das Land**
Der erste Abschnitt ist ohne weiteres für eine ähnliche Übung schon auf dem Weg von A2 zu B1 geeignet.

Landeskunde → Städte
Als Beispiel: → Görlitz
Schön ist, dass man hier eingeladen wird, weniger bekannte Städte kennen zu lernen. Sprachlich bewegen sich die Texte etwa auf rezeptivem B1-Niveau.
Als Gruppenarbeit wäre auch möglich, die Texte vereinfachen zu lassen. (Die KT schreiben dabei das, was sie verstanden haben, mit den sprachlichen Mitteln auf, die sie schon gelernt haben.) So könnte ein Kurs eine eigene Word-Datei „Deutsche Städte“ einrichten, mit den Fotos aus der Site und den vereinfachten Texten. Als KL könnte man das über mehrere Kurse hinweg weiterführen und ausbauen – auch mit anderen Quellen als „Der Weg“.

Landeskunde → Städte
Berühmte Deutsche (ist die Einleitungsseite)
Dazu Workshopauftrag:
Die Idee wäre, jeden KT eine Kurzbiographie aussuchen zu lassen, die er dann kursorisch / selektiv liest.
Wie könnte man die KT so an die Auswahl heranführen, dass sie sich eine Person aussuchen, zu der sie zumindest einen gewissen Bezug haben?

Man könnte den KT erst mal die Liste der Namen geben, ohne die Fotos. Auftrag:
Einzelarbeit:

1 Liste schreiben, welche Namen ihnen bekannt sind.

2 Soweit möglich, dazu schreiben, was diese Leute geleistet haben.

Ganzer Kurs:

3 Jetzt erst die Bilder zeigen: Soweit möglich die Bilder den Namen zuordnen.

Einzel- oder Partnerarbeit:

4 Jeder / Jedes Partnerteam sucht sich einen Namen aus und liest den Artikel dazu.

Schön lange Lektüre; den KT nahelegen, unverständliche Passagen erst mal zu überspringen und erst hinterher zu überlegen, ob man sich darum nochmal bemühen will oder ob man’s bleiben lässt.

5 Auch anhand dieses Materials könnte man eine Übung zum schriftlichen Ausdruck machen: In einfacherer und kürzerer Form wiedergeben, was man gelesen hat.

| | |
|---|---|
| Bezeichnung | Der Österreich Spiegel |
| Adresse - Kurzbeschreibung | http://www.oesterreichinstitut.at |
| Inhalt | Die Zeitung für den Deutschunterricht erscheint seit 1998 vier Mal jährlich. Der Österreich Spiegel besteht aus Artikeln aus der österreichischen Presse sowie Hörbeiträgen aus dem österreichischen Rundfunk. Dazu gibt es eine didaktische Beilage mit Sprachübungen zu den Artikeln und Radiobeiträgen.<br>Das Österreich Portal ist ein multimediales Unterrichtspaket für Deutsch als Fremdsprache im Internet. Es bietet für den Landeskundeunterricht attraktive Themen, Hintergrundinformationen, Online-Materialien, Projektablaufbeschreibungen und Aufgaben für den Unterricht. |

→ Multimediale Materialien für den Deutschunterricht → Österreich Portal (zum Teil nur für Abonnenten des Österreich-Spiegels zugänglich)
aber:
Landeskundepakete – Märkte in D-A-C-H
→ SchülerIn → weiter >>

Basis: ein Angebot unterschiedlicher Märkte (zu diversen Themen verwendbar)
Modul A (nicht oben im Quadrat, sondern unten anklicken) Ein Tag im Leben des/der...

Die Aufgabe dazu:

Überlegen Sie nun, wie der Tagesablauf eines Marktverkäufers /einer Marktverkäuferin aussehen könnte?
Bilden Sie 3er Gruppen. Suchen Sie sich eines der folgenden 6 Bilder aus, versuchen Sie sich in die Person hinein zu versetzen, geben Sie ihr/ihm einen Namen und beschreiben Sie einen Tag im Leben dieser Person.

(meines Erachtens am anregendsten: Fotos 1 und 2)

| | |
|---|---|
| Bezeichnung | Kaleidoskop |
| Adresse - Kurzbeschreibung | http://www.kaleidos.de/alltag/menue.htm<br>Alltag in Deutschland |

| | |
|---|---|
| Inhalt | Texte mit Aufgaben über Menschen in Deutschland, wie sie leben, denken und fühlen; Internet Kameras mit Panoramen, Fotogalerien, virtuellen Stadtrundgänge, Stadtplänen zu großen Städten; gut besuchtes Forum; für schnelle Suche: Gesamtindex nach Kapitel + Themen von A-Z |

Zuerst zeigen: Schnellsuche → April! April!
→ „Tat"-Orte → letztes Bild
→ Info zu diesem Tatort
→ Forumsbeiträge aktuell
Die Datumsangaben der Forumsbeiträge zeigen: Beiträge wurden gewöhnlich durch Gruppen geschrieben. (Der englische Beitrag: Werbung in eigener Sache ...)

| | |
|---|---|
| Bezeichnung | Ruhr-Universität Bochum |
| Adresse - Kurzbeschreibung | http://punktde.ruhr-uni-bochum.de/index_noflash.html Online-Journal – Forum für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde |
| Inhalt | Texte über Deutschland |

(knapp unterhalb der Mitte)
eintreten → Kultur → alle möglichen Beiträge Studierender, für die Grundstufe manchmal zu lang und zu schwierig. Aber für die Mittelstufe interessant.
Durchaus für B1 geeignet:
Interkulturelle Missverständnisse Teil 2: China
Eventuell auch noch für diese Stufe:
Mein Erlebnis mit „The Munich Experience"

## Praxisnahe Tipps zur Didaktik/Methodik DaF

Zur Abwechslung geht es um eine Lektüre, die nicht im Internet zu finden ist, sondern die als Lese- und Hörheft erschienen ist, nämlich „Die Blaumacherin", eine Sammlung von Kurzgeschichten von Leonhard Thoma, erschienen im Hueber Verlag.
Dieses Heft präsentiert sich als „echtes" Leseheft, sprich: ohne irgendwelche Lernhilfen, Glossare usw. Eben: Authentisches Lesen.
Wer das als KL aber nicht so mag, findet auf der Hueber-Website dazu (wie auch zu einigen anderen Titeln) sehr ausführliche Didaktisierungsvorschläge.
→ Lesetexte: Didaktisierungen
→ Didaktisierung: Die Blaumacherin

In dieser Abteilung „Methodik/Didaktik“ gibt es sehr viele weitere Angebote (kurz zeigen)

Es gibt aber weitere Abteilungen: Landeskunde – Spiele – Rätsel & Übungen – Lesetexte. Und dazu noch Einstufungstexte.
Unter → Landeskunde finden sich einige leichte Texte zu Festen und Gebräuchen, z.B. zum Vatertag, zu Pfingsten, zu Advent und Weihnachten;
unter → Lesetexte gibt es Auszüge aus Lektüreheften und Aufsätze aus Landeskundetiteln des Hueber Verlags.

## ... Bildmaterialien

Vorentlastung authentischer Texte: Kann beim Verstehen helfen, kann aber auch die Freude am Text schon vor der Lektüre zum Erliegen bringen, weil alles schon vorher durchgekaut worden ist.
Es gibt aber andere Möglichkeiten, Texte vorzuentlasten: Nicht durch Vorwegnahme der spezifischen Lexik oder Inhalte, sondern durch generellere Fokussierung auf das Thema.
Dafür kann unter Umständen ein Werk der bildenden Kunst hilfreich sein. Kunst kann Themen und Texte auf neue, manchmal überraschende Art illustrieren. Muss natürlich gut ausgewählt sein. Dafür gibt es hier ein Werkzeug:

| Bezeichnung | Web Gallery of Art |
|---|---|
| Adresse - Kurzbeschreibung | www.kfki.hu/~arthp/<br>http://www.wga.hu/<br>http://www.wga.hu/index1.html<br>Virtuelle Pinakothek |
| Inhalt | Nachschlagewerk für Bilder<br>„guided tours“ |

Enter here
Zuerst auf die verschiedenen Suchoptionen hinweisen. Dann Register wählen: Search

Beispiel-Eingabe:
Title: „School“
School: „German“
Was tun damit? Details suchen und benennen lassen, vergleichen, affektiven Bezug beschreiben lassen ...
z.B. Dürer, Schulmeister: Mit relativ wenig Wortschatz und einfachen Strukturen lässt sich besprechen: Was ist anders als heute? Was ist gleich? (Frontalunterricht ...) Was hält der Lehrer in der Hand? (Zeigestock? oder Züchtigungsinstrument? Wahrscheinlich beides ...)

**...Deutsch und deutlich: Arbeitsblätter für den Deutschunterricht**
Vieles auf dieser Site ist nur für muttersprachlichen Deutschunterricht interessant. Aber einiges kann auch für DaF verwendet werden. Zum Beispiel:
→ Herstellen von Texten → Beim Briefkastenonkel
Für Schüler ab 10 und Erwachsene
Ab B1
Zeitbedarf: 20 bis 30 Minuten
Kursraum (ausgedruckte Papiervorlage)

**Akrostichon**
Auf die Wortauswahl und das Beispiel für „Arbeit“ hinweisen. Wichtig: Bevor man eine solche Aufgabe in den Kurs bringt, muss man natürlich durchprobieren, ob mit dem Wortschatz und der Syntax der Schüler mehrere nicht allzu weit hergeholte Lösungsmöglichkeiten gegeben sind!

Die Vorgaben würde man wohl auf höchstens die Hälfte reduzieren, vielleicht auch auf viel weniger. Ebenso würde man die Beispieltexte an den Sprachstand der Lernenden angleichen.
Würde ich in Zweier- oder Dreierteams machen lassen. (Teams soweit möglich entsprechend dem ausgewähltem Vorschlag zusammenstellen)

# Filme machen mit Deutschlernern – neue und alte Medien im Sprachunterricht

*Marta Ares Fontela*
*Escola Oficial de Idiomas Vigo, Spanien*

**Abstract**

Producing a video film takes careful planning, talking things over, developing roles and acting them out, choosing and describing locations, structuring actions, and so on. Appointments must be made, tasks assigned, responsibilities assumed and a basic technical language must also be learned.
Ongoing communication is required using the foreign language in many different situations in order to achieve the goal, i.e. a video film, the result of teamwork that can always be shown, a product which will always have a value for the student and will remain as a memory of the difficult process of learning a foreign language.
It is motivating and creative work that encourages team spirit. Nothing about it is simulation.
In this workshop we will first of all show a 10-minute film produced by DaF students. Afterwards we will explain the process that led to its production: from the original idea to the scriptwriting, shooting, mixing on PC, end evaluation and presentation.
In the second part of the workshop we will develop a project for a film sequence.

Der Workshop unter dem obigen Titel befasste sich mit dem Thema: Videofilme machen als Mittel der Förderung mündlicher Kommunikation im Handlungsorientierten Deutschunterricht.

Um einen Videofilm machen zu können, muss man viel planen und besprechen,

Vorschläge machen, Rollen entwickeln und spielen, Drehorte auswählen und beschreiben, Handlungen strukturieren... Man muss Termine absprechen, Aufgaben verteilen, Verantwortung übernehmen und sich auch eine grundlegende Fachsprache aneignen. Man muss dauernd kommunizieren und die Fremdsprache in den verschiedensten Szenarien benutzen, um das Ziel zu erreichen: Einen gemeinsam produzierten Videofilm, den man immer wieder vorführen kann, der auch später noch für die Lerner ein Wert haben wird und als Erinnerung bleibt an den schweren Prozess des Lernens einer Fremdsprache.

Die Arbeit ist motivierend und kreativ und fördert den Teamgeist. Nichts ist dabei Simulation.

Das Hauptziel eines Filmprojekts im Fremdsprachenunterricht ist es die Fremdsprache zu benutzen, um ein Produkt zu schaffen, das als solches von allgemeinem Interesse ist. Das Filmprojekt geht über den Lernprozess der Fremdsprache hinaus. Die Fremdsprache wird zum Mittel eine neue Realität zu schaffen. Kognitive, emotionale und praktische Dimensionen spielen eine wichtige Rolle. Die Schule öffnet sich nach außen für die Dreharbeiten und die Vorführung des Filmes. Ein Filmprojekt kann in der Schule im Rahmen einer Projektwoche und fächerübergreifend realisiert werden, indem mehrere Disziplinen dazu beitragen: im Kunstunterricht kann der Storyboard gezeichnet werden, die Schüler können im Informatikkurs den Schnitt am PC übernehmen, im Musikunterricht kann die Filmmusik komponiert und gespielt werden.

Es ist nicht das Ziel, neue Sprachkenntnisse zu gewinnen, sondern die schon gewonnenen in realen Szenarien zu aktivieren. In der Teamarbeit müssen die Schüler klare und detaillierte Absprachen machen, getroffene Vereinbarungen bestätigen, Erfahrungen, Ereignisse und Einstellungen darlegen und dabei ihre Meinung mit Argumenten stützen; sie müssen Intentionen ausdrücken wie Absicht, Entschlossenheit oder Unentschlossenheit, Verzicht (Mal sehen; wir haben beschlossen ...) oder Motivation (Ich hätte Lust; es wäre besser; ich ziehe es vor...). Sie müssen auffordern und anbieten (Könntest du mal bitte? Willst du...?)

Bestimmte Wortschatzbereiche werden in einem Filmprojekte intensiv geübt:
Beim Entwickeln des Handlungsverlaufs: Wahrnehmung und Motorik:
Beim Entwerfen der Figuren im Film: persönliche Beziehungen, Aussehen und Charakter, Physisches und psychisches Befinden, Personalien, Wohnen, Arbeit und Beruf, Freizeit.
Bei der Auswahl von Drehorten: Möbel und Einrichtungen, Umwelt, Wohnen
Bei der Ausstattung: Kleidung, Möbel und Einrichtungen.
Bei der technischen Durchführung: Grundlegende Fachsprache im Bereich Film.

Nach dieser kurzen Präsentation des didaktischen Hintergrunds zum Thema Filmprojekte werden die erforderlichen Schritte in der Praxis erläutert.

## A. ENTWICKLUNGSSCHRITTE ZUM DREHBUCH

Im Plenum

**1. IDEE**
Was ist unser Thema? Worum geht es in unserem Drehbuch?
Die Idee soll sich in wenigen Sätzen zusammenfassen lassen.

Eine Schülerin hat große Schwierigkeiten, Deutsch zu lernen. Sie macht einen Pakt mit dem Teufel und im Nu spricht sie Deutsch wie eine Muttersprachlerin, aber dabei verliert sie ihre Seele.

Kleingruppen

**2. RECHERCHE**
Bevor man mit der Arbeit anfängt, soll man recherchieren. Man kann in der Wirklichkeit recherchieren, indem man Menschen nach Ideen, Gedanken, Erfahrungen usw. befragt
(Interviews).
Die Recherche kann aber auch anhand von Texten, Websites und anderen relevanten Quellen erfolgen.
• An welchen Mythos erinnert uns diese Idee? Was ist unser Vorwissen?

Faust.....

Im Plenum

**3. Bevor man die Idee weiterentwickelt, sollte man auch an mögliche DREHORTE, TECHNISCHE AUSSTATTUNG und alle für den Film wichtige PERSONEN denken:**

- Wo können wir drehen?
- Mit welchen technischen Mitteln?
- Wer kann Rollen besetzen? Wer steht bei anderen Aufgaben zu Verfügung ? (Kamera, Beleuchtung, Regie, Script, Ausstattung...)

Im Plenum

**4. EXPOSÉ**
Das Exposé gleicht normalerweise einem Kurzaufsatz. Es ist ein Handlungsentwurf, eine Geschichte.
Die Handlung muss strukturiert werden (analog dem klassischen 3-Akt-Schema: Exposition, Entwicklung/Konfrontation und Auflösung)[1].

---

*1 Aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Drehbücher "Diese Aufteilung geht u.a. auf Aristoteles zurück, der schon in seiner Poetik von Anfang, Mitte, Ende sprach. Im ersten Akt, der Eröffnung, wird die Hauptfigur, auch Protagonist genannt, vorgestellt und ihr dramatisches Ziel, sowie ihr Konflikt eingeführt. Das Ende des ersten Aktes ist durch den „Wendepunkt 1" (Plot Point) gekennzeichnet, hier erfährt die Geschichte eine (ggf. „unerwartete") Wendung. Der zweite Akt, die Konfrontation, ist vom Streben der Hauptfigur nach ihrem dramatischen Ziel geprägt. Dabei entstehen in der Regel neue Konflikte. Eine antagonistische Gegenkraft (die innerhalb oder außerhalb der Hauptfigur liegen kann) verhindert, dass sie ihr Ziel erreicht. Sie schürt durch gegensätzliche Handlungen den Konflikt und zwingt die Hauptfigur zu Handlungen. Eine tiefgreifende Wende markiert das Ende des zweiten Aktes und ist „Wendepunkt 2" der Geschichte. Im dritten Akt, der Konklusion (Auflösung), kommt es zur entscheidenden Auseinandersetzung zwischen Protagonist und Antagonist. Dessen Ausgang bildet das Finale der Geschichte. Diese - als „dramatisch" bezeichnete - 3-Akt-Struktur ist jedoch nur eine von vielen Möglichkeiten, einen Spielfilm dramaturgisch zu gliedern".*

Ideen werden gesammelt und später weiterentwickelt.

Unsere Geschichte:

„Faustine“ kommt aus „Spanien“ und lebt in Deutschland , wo sie einen Sprachkurs besucht . Aber ihr Deutsch ist furchtbar, niemand versteht sie, alle lachen sie wegen ihrer Aussprache aus, sie findet deswegen keinen Jobb und hat Geldprobleme. Sie ist in ihren Deutschlehrer verliebt, er aber schätzt sie sehr gering. Die beste Schülerin ihrer Klasse ist geheimnisvoll, sie hat dunkle Mächte; sie ist „der Teufel“ und hat die Lösung für die Probleme von Faustine. Dafür muss aber Faustine einen Pakt unterschreiben und ihre „Seele aufgeben. Zuerst widersteht sie der Verführung aber die Probleme häufen sich und sie unterschreibt den Pakt. Plötzlich spricht sie perfekt Deutsch, sie ist selbstbewusster, ändert ihr Aussehen und wird viel attraktiver. Der Lehrer will mit ihr ausgehen, obwohl er verheiratet ist.
Sie ist egoistischer geworden, verliert ihre alten Freunde und ist nur mit dem Lehrer und „dem Teufel“ zusammen. Der Lehrer verliert seine Arbeit und seine Frau verlässt ihn. Auch Faustine liebt ihn nicht mehr. Die Schule stellt sie als Lehrerin ein. Sie ist jetzt glücklich aber eine schlechte Person. Sie hat nur einen Freund: „Der Teufel“.

Im Plenum

**5. PERSONENKONSTELLATION**
Um ein Drehbuch zu schreiben, ist es sehr nützlich, fiktive Biographien unserer Hauptfiguren zu entwerfen.

Wir müssen jetzt an die Personen unserer Geschichte denken:

- Wie viele Personen gibt es in unserem Film?
- Wer ist die Hauptfigur?
- Wie heißt sie? Wie alt ist sie? Wovon lebt sie? Wie ist ihr Familienleben?
- Wie sieht sie aus?
- Was sind ihre Eigenschaften?
- Was sind ihre Vorlieben und Abneigungen? Was macht sie in ihrer freien Zeit?
- Was hat sie für eine Beziehung zu den anderen Figuren?
- Und die anderen Figuren?

Plenum

**6. TREATMENT**
Es ist die Vorstufe zum Drehbuch. Das Treatment gibt den Inhalt recht genau wieder. Dieser Bearbeitungsschritt erfordert eine Aufteilung in einzelne Sequenzen, die bereits richtige Dialogabschnitte enthalten können.

Jetzt sollen die Ideen bearbeitet werden, die wir in unserem Handlungsentwurf

(Exposé) festgelegt haben.

**Entwerfen Sie eine Sequenz, und versuchen Sie Folgendes zu zeigen :**
Faustine ist eine schlechte Schülerin: ihr Deutsch ist furchtbar; sie ist in den Lehrer verliebt; in ihrer Klasse ist eine Schülerin, die alles weiß, sie ist aber sehr geheimnisvoll und überlegen; sie interessiert sich für Faustine.
Die Sequenz soll Folgendes beinhalten:

**Titel und Nummer der Sequenz:** Wo und wann spielt die Sequenz?: (konkreter Ort- Innen bzw. Außendreh; Tag bzw. Nacht):
**Inhalt:** Am liebsten beschreibt man nur das, was die Kamera sieht. Erzählform: Präsens
**Dialog:** (Der Dialog bewegt die Geschichte vorwärts, gibt Informationen an den Zuschauer, charakterisiert die Personen, schafft Beziehungen zwischen den Figuren....)

**Beispiel[2] 1:**

**3. LANDSCHAFT. AUSSEN. TAG**
Sie fahren. Linda nimmt eine Flasche Wasser, die Werner auf dem Rücksitz
liegen hat und trinkt sie in einem Rutsch aus.
**Werner** mustert sie neugierig.
**WERNER**
Frauen mit Wanderstiefeln sind
verantwortungsbewusst, Frauen mit Turnschuhen
phantasievoll in der Liebe.. ... wussten Sie das?
**Linda** reagiert nicht, sieht auf seine Füße. Er trägt Birkenstock-Sandalen mit Strümpfen

*2 Aus dem Drehbuch zum Film: „Bin ich schön“ von Doris Dörrie*

**Beispiel 2[3]:**

**2. Cabo Estay (Am Strand). Außen. Tag**
Man sieht das Meer und die Cíes-Inseln im Hintergrund, dann den Strand. Auf einer Mauer am Strand sitzen zwei Menschen und spielen Gitarre. An der Wand steht ein Fahrrad.
Pauline, eine junge, gutaussehende Frau, hört und schaut Günther zu. Günther ist hippymäßig gekleidet und versucht Pauline einen Rocksong beizubringen, aber Pauline spielt falsch, sie macht immer einen Fehler an einer bestimmten Stelle. Günther ist verzweifelt:

**Günther**
Nein, nein, nicht A moll, A, verstehst du, Pauline, wie soll ich das sagen? Schon seit 2 Wochen üben wir das!

Diskutieren Sie, sammeln Sie Ideen und Notieren Sie.

Kleingruppen

## B. PRÄPRODUKTION

Schauspielproben (Dramatisierung, Aussprache und Intonation), Storyboard, Drehfassungen und Drehpläne.

**Gruppe A: Schauspieler + Regieassistent + Ausstattung und Kostüm**
Machen Sie eine Probe. Üben Sie die Aussprache, Intonation und Mimik.
Notieren Sie, was die Schauspieler tragen sollen
und welche Requisiten (Objekte) gebraucht werden.

**Gruppe B: Kameramann/frau, + „Regie“ + Storyboard**
Planen Sie mindestens 2 Einstellungen: Entscheiden Sie die Einstellungsgrösse und die Position der Kamera. Zeichnen Sie Ihren Entwurf als Schema.

**Beispiel:**

| EINSTELLUNGS-GRÖSSE | INHALT | DIALOG | MUSIK | TON |
|---|---|---|---|---|
| 1. Totale Schwenk | Landschaft: Insel Cíes | | .... (Günthers Version) | |

*3 Aus dem Drehbuch zum Film: “Die Falschspielerin” von der Filmwerkstatt DaF. EOI. Vigo*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. Halbtotale | Günther und Pauline sitzen auf der Mauer. Günther spielt, Pauline beobachtet ihn. | | Tonleiter | |
| 3. Nah | Pauline spielt die letzten Akkorden und macht den Fehler. Sie sieht frustriert aus. | | Pauline spielt den Tonleiter bis zur falschen Note | |
| 4. Halbnah | Günther ärgert sich und spielt A Moll | GÜNTHER Nein, nein, nicht A Moll, | A moll | |

**C. DREHARBEITEN**

Kamera läuft ... und .... bitte!

TeilnehmerInnen:
Regisseur + Regieassistent + Kameramann/frau + Script + Beleuchter + Schauspieler + Elektriker u.s.w. [4]

- Drehen Sie zuerst die ganze Szene in einem Zug (Mastershot: eine Einstellung, die einen allgemeinen Überblick über die Situation gibt. Sie wird meist in der „Totale“ durchgedreht.).[5]
- Drehen Sie dann die Einstellungen, die Sie geplant haben.
- Wiederholen Sie die Aufnahme, wenn es Ihnen nicht gut gefallen hat (Take 1, Take 2...)

*4 Zu den Aufgaben verschiedener Berufe im Film siehe: http://www.regie.de/berufsbilder/maskenbildner.php*

*5 Aus: Monaco James: Film und Neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe*

**D. POSTPRODUKTON:**
**Schnitt und Vertonung am PC**

Man soll jetzt das Videomaterial in den Computer laden und mit der ausgewählten Software schneiden.

Technische Voraussetzungen und Einrichtungen

- 1 DV-Camcorder mit i.LINK (IEEE1394 Fire Wire) digital out.
- Software zum Videoedition: Für PC Windows Movie Maker (gratis); Pinnacle Studio 9 (circa. 100 euro; sehr intuitiv und einfach zu benutzen, ) Vegas, Premiere, Avid (teurer und professioneller) . Für Mac: Movie (Gratis) , Final Cut (professionell)
- Einen schnellen Prozessor (ab 2.8GHz) und entsprechenden Arbeitsspeicher

## Bibliographie:

***Zum Drehbuchschreiben:***

*Field, Syd: The Screenwriters Workbook. Dell Publishing. 1984.*

*Field, Syd: The Foundations of Screenwriting. Dell Publishing.3.*

*MacKee, Robert: Story, Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting.*

*Aristotoles: Poética. Icaria Literaria*

***Webseiten:***

*Eigenes Gestalten von Videobeiträgen*

*http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/basiseinheit.jsp?page=4,1,3,1,1*

*Beleuchtung*

*http://www.dthg.de/praxis/beleuchtung/*

*Filmbearbeitung für Amateure*

*http://www.fvalu.ch/index.html*

*Tipps für den Schnitt am PC*

*http://www.videoclub-ahrweiler.de/2nonline.htm*

*Materialien zur Filmanalyse*

*http://www.horn-netz.de/seminare/filmanalyse/index.php*

*Grundbegriffe zur Filmanalyse*

*http://www.lpg.musin.de/kusem/konz/su3/fisetup.htm*

*Filmpädagogik anhand von "Die Verlorene Ehre ....*

*http://www.erft.de/schulen/abtei-gym/unterricht-online/*

*Drehbücher*

*http://www.zweitausendeins.de/Filminfo/Boerse.htm*

*Hier können  Drehbücher von deutschen Filmen gratis heruntergeladen werden!*

# Sind griechische Schüler europabewusst?

*Nicolaos Bounas*
*TEI Epirus, Arta, Griechenland*

**Abstract**

This lecture consists of two parts. In the first part terms like „European identity“ and „European awareness“ will be discussed and will be combined with the future of Europe. Which are the main features of the European identity? How can European awareness be developed?
It must be clear that Europe is much more than just a union of economic interests. What motivates, unites and strengthens Europe, is not only the common economic and monetary union, but also a culturally collective identity.
In the second part the results of the survey about „European awareness of Greek pupils“ will be presented. In this survey, which was accomplished by the speaker, participated 400 Greek pupils.
Among other things the answers to the questions about the national and European feeling, the relationship with other European citizens, the acceptance or rejection of a non-Greek history teacher in the school, the role of the Greek school regarding the European identity will be analysed.

## Einleitung

Gegenstand des folgenden Beitrags ist „das europäische Bewusstsein bei griechischen Schülern“. Anhand einer von uns durchgeführten Befragung zu diesem Thema wird die Frage, ob und inwieweit die griechischen Schüler europabewusst sind, unter unterschiedlichen Aspekten in Betracht gezogen.
Vor der Vorstellung der Ergebnisse der Umfrage wäre eine kurze einführende Auseinandersetzung mit den Begriffen „europäische Identität“ und „europäisches Bewusstsein“ und ihrem Verhältnis zur Bildung erforderlich.

## 1. Zur europäischen Identität

### 1.1. Merkmale der europäischen Identität

Über Begriffe wie europäische Identität, europäisches Bewusstsein, Bindung an Europa, Entwicklung eines europäischen Gemeinsamkeitsgefühls wird in den letzten Jahren sehr oft und aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Neben den Befürwortern der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Bewusstseins gibt es auch diejenigen, die dies für unrealistisch oder unnötig halten, obwohl sie das Vorhandensein einer europäischen Identität nicht bezweifeln. Unserer Meinung nach hängt der Sinn dieser Begriffe eng mit der Hoffnung auf eine bessere Zukunft Europas zusammen.

Was der Begriff „europäische Identität" beinhaltet, ist wirklich sehr umfangreich und schwer definierbar. Es ist nicht unsere Absicht, alle Parameter der europäischen Kultur zu untersuchen, um die Gemeinsamkeiten der Europäer herauszuarbeiten. Am wesentlichsten interessieren uns die bedeutendsten Merkmale der europäischen politischen Kultur als Teil europäischer Kultur. Denn die europäische Identitätsproblematik ist vorrangig politischer und dann geographisch-historischer und kultureller Natur. Man muss aber zugeben, dass andere große Teile der europäischen Kultur leider ausgelassen und gar nicht berücksichtigt werden. Denn die eigenartigen Baustile (z. B. Gotik) und die eigenartige Musik (z. B. Erfindung der Tonleiter) und vieles andere sind ohne Zweifel auch typisch europäische Merkmale.

Als Hauptelemente der gemeinsamen europäischen Kultur, oder anders gesagt, des „gemeinsamen europäischen Fundus" können die folgenden genannt werden[1]:

- Die Würde und Freiheit des Individuums. Im europäischen Raum, zuerst in Großbritannien, ist das Prinzip der individuellen Freiheit zum Bindungsprinzip des Staates geworden. Freiheit nicht in einem engen meist umstrittenen Sinn, sondern verstanden immer als Freiheit des Andersdenkenden, Toleranz auf personaler Ebene, um jederlei Konflikte zu vermeiden, verbunden immer mit dem Gefühl der politischen Verantwortung dem Staat und der Gesellschaft gegenüber. Dazu haben ständige Kämpfe um die Bürger- und Menschenrechte und deren Durchsetzung zur Entwicklung einer exklusiven europäischen Art der Demokratie geführt. Exklusiv europäisch deswegen, weil die Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern parallel als Lebensform geschaffen wurde. Demokratie nicht nur als Herrschaft an sich bzw. als trockene Staatsform, Amt und Repräsentativität, sondern auch als Teilung und Kontrolle der Herrschaft (vielfältige Formen der Machtkontrolle) und vielmehr als Freiheit gesellschaftlicher

---

*1 In Bezug auf die fünf nachfolgenden Punkte: Vgl. Böttcher, W., Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit, in: Arnold, R., Dobischat, R., Ott, B., Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung, Stuttgart 1997, S. 231-233 und Vgl. Lipgens, W., Die Anfänge der europäischen Einigungspolitik, 1945-1950, Stuttgart 1977, S. 14-34.*

Mitbestimmung durch die Entfaltung sowohl persönlicher als auch gesellschaftlicher Freiheit.

- Das zweite nennenswerte Element der gemeinsamen europäischen politischen Kultur ist die Rechtstaatlichkeit. Ihre Ursprünge sind besonders im Römischen Recht und in der Aufklärung zu finden. Sie fungiert als Ergänzung und als Voraussetzung der Freiheit und Würde des Individuums. Denn aus der Rechtsbindung des Staates an die Verfassung werden Freiheitssicherung, Rechtsgleichheit, Rechtssicherheit, funktionelle und institutionelle Gewaltenteilung abgeleitet.
- In engem Zusammenhang mit den zwei bereits erwähnten Elementen steht die soziale Verantwortung gegenüber den Schwächeren in unserer Gesellschaft. Was jedem hier automatisch einfallen würde, sind die Prinzipien der Brüderlichkeit, der gegenseitigen Hilfe und der Solidarität[2], die die Gesellschaft vor einem gefährlichen Individualismus bewahren, sowie die Entwicklung des Sozialstaates als Reaktion auf existierende ungerechte soziale Bedingungen. All das auf der Basis der in Europa Jahrhunderte lang existierenden Werte der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die so stark während der Französischen Revolution demonstriert wurden.
- Das Recht zur Selbstverwaltung als Subsidiarität in einem „lebendigen Regionalismus“. Sowohl in der griechischen als auch in der germanischen politischen Tradition ist das Recht zur Selbstverwaltung zu finden. Stände-Selbstverwaltung, Stadt-Republiken, kommunale Selbstverwaltung und demokratische Repräsentation sind in Europa entstanden (führende Rolle von Stadt und Bürgern seit dem Mittelalter). Daher ist auch im 20. Jahrhundert immer zunehmend die Idee des Föderalismus verbreitet worden und zwar unter der Voraussetzung eines „lebendigen Regionalismus“.
- Das letzte typisch europäische Hauptelement ist die spezifische Art, Wissenschaft zu treiben. Beobachtet man den Verlauf der europäischen Wissenschaft seit der griechischen Philosophie über die Renaissance und die Aufklärung bis heute, bemerkt man die immer wieder dominierende Frage nach der Wahrheit. Der Fortschritt im Bereich besonders der Naturwissenschaften kam immer infolge der ständigen Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Suche nach neuen Methoden mit dem Ziel, die Wahrheit zu entdecken.

Auf der anderen Seite würde der Versuch zu einer Idealisierung der europäischen Identität ein schwerwiegender Fehler sein. Negative Charakteristika darf man nicht übersehen und vergessen: Betrachtet man die Zeiten von der griechischen Antike bis zur heutigen westlichen Zivilisation, ist eine Geschichte der politischen Diskontinuität, der kulturellen Hybridisierung, der Übersetzungen und der

---

*2 Vgl. Thadden, R. von, Die Botschaft der Brüderlichkeit, in : Vom Europa der Nationen zum Europa der Bürger, Hannover 1989, S. 14.*

Zusammenbrüche festzustellen[3]. Diese These kann genauer durch folgende Punkte kurz illustriert werden:

- Europa ist auch der Entstehungsort des totalen Staates. Charakteristische Beispiele im jüngst vergangenen Jahrhundert sind Deutschland, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland und die ehemaligen Ostblockländer. Die totalitäre Ausprägung der Ideologien des Nationalismus und des Sozialismus hat über Europa viel Elend gebracht, und die Freiheit der Person ist zum Opfer der totalen Kollektivität geworden.
- In Europa hat sich das Führerprinzip bis zur Perversion entwickelt. Unter den anderen Persönlichkeiten, die sich auf einer solchen Weise verhalten haben, sind Adolf Hitler und Joseph Stalin zwei Personen, die hierzu jedem Europäer einfallen würden.
- In den unzähligen Kriegen auf dem europäischen Kontinent, mit dem Höhepunkt der zwei großen Kriege im 20. Jahrhundert, ist das menschliche Leben einfach als wertlos erklärt und wahllos vernichtet worden. Man braucht die Folgen und Wunden dieser Kriege nicht aufzuzählen. Sie sind jedem Europäer bekannt!
- Der Kolonialismus und der Imperialismus sind auch einigen europäischen Ländern zuzurechnen. Dadurch wurde unendliches Leid über nichteuropäische Völker gebracht und Menschen wurden im Sklavenhandel zu Objekten gemacht. Kolonialismus und Imperialismus existieren heute in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr, es werden aber andere Methoden verwendet, die zu ähnlichen Konsequenzen führen. Das ist für Europa alles andere als ehrenvoll. Es ist endlich Zeit, von solchen Taktiken loszukommen!
- Ein letztes sehr auffallendes Merkmal, das überwiegend in den letzten Jahren zu beobachten ist, ist die Tatsache, dass in dem traditionell gastfreundlichem Europa das Gastrecht zur Fremdenfeindlichkeit pervertiert wurde. Immer wieder wird in den Massenmedien von Überfällen gegen Ausländer berichtet. Wirklich unbegreiflich und unerklärlich in einem Europa, das die Würde und Freiheit der Personen und andere ähnliche Werte respektiert und demonstriert hat[4]. Wie können andere Anlässe oder Gründe diese Werte überschatten und fremdenfeindliches Verhalten rechtfertigen?

All diese sowohl positiven als auch negativen transnationalen Merkmale sind natürlich nur ein kleiner Beitrag zu dem, was man als europäische Identität bezeichnet. Es geht nur um einen Teil der europäischen Identität, deren Existenz aber als die Basis fungiert, auf der ein europäisches Bewusstsein aufgebaut

---

*3 Vgl. Giesen, B., Europäische Identität und transnationale Öffentlichkeit. Eine historische Perspektive, in: Kaelble, H., Kirsch, M., Schmidt- Gernig, A.,(Hg), Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert, Frankfurt/Main 2002, S.72.*

*4 Vgl. Böttcher, W., Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit, a.a.O., S. 233.*

werden kann. Wenn aber diese gemeinsamen Merkmale nicht wahrgenommen und ausgearbeitet werden, entsteht die Gefahr, dass sich eine europäische Identität herausbildet, die nicht auf den Gemeinsamkeiten der Europäer, sondern auf der Abgrenzung gegenüber kulturell unterscheidbaren Gruppen basieren wird[5]. Und eine geschlossene europäische Gesellschaft oder sogar getrennte geschlossene europäische Teilgesellschaften können nur eine Ergänzung des oben beschrieben schlechten und katastrophalen Europas sein und nicht eines Europas der Demokratie, der Freiheit, des Rechts, des sozialen Interesses, eines Europas der Zukunft.

**1.2. Definition**

Versucht man den Begriff „europäische Identität" zu definieren, stößt man auf viele Schwierigkeiten.

Es handelt sich zweifellos um einen sehr komplexen und vielseitigen Begriff, dessen Definition mehr oder weniger mangelhaft sein wird. Man sollte aber auf jeden Fall davon ausgehen, dass die europäische Identität nichts Fertiges ist, kein einmal gebautes Haus, das auf immer bewohnbar bleibt, sondern diese mit einer Baustelle vergleichen, die nie zu Ende kommt[6]. Sie ist nicht ein für allemal fixiert, sondern eine fließende, fortlaufende und dynamische Konstruktion und Rekonstruktion[7].

Diesen Parameter in Zusammenhang zum einen mit den gesellschaftswissenschaft lichen Gebieten, in denen die europäische Identität zu finden ist und zum anderen mit der Voraussetzung zur Ausbildung einer europäischen Identität, beinhaltet Winfried Böttchers interessanter Versuch, diesen Begriff zu definieren:

„Europäische Identität ist kein Zustand; sie wird durch das Ensemble aller auf sie direkt oder indirekt, positiv oder negativ beziehenden tradierten, gegenwärtigen und zukünftigen Leistungen bestimmt. In gewisser Weise bringt Europa – in Ost und West, Nord und Süd – tagtäglich seine Identität hervor – auf sehr verschiedenen Gebieten: sei es Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Soziales, Recht, Politik oder welche gesellschaftliche und individuale Facette sonst. Eine im eben diskutierten Sinne vernünftige Identität (Hegel) wird Europa aber erst dann ausbilden können, wenn der Nationalstaat seine Identität verloren hat. Europa ist mehr als die Summe seiner Teile, europäische Identität mehr als die Summe nationaler Identitäten."[8]

Es wird aus dieser Definition ganz deutlich, dass das europäische Bewusstsein

---

*5 Vgl. Walkenhorst, H., Europäischer Integrationsprozess und europäische Identität, Baden-Baden 1999, S. 235.*

*6 Vgl. Glaser, H., „Europäische Baustellen", in: Prisma 1, 1994, S. 61ff..*

*7 Vgl. Hettlage, R., Euro-Visionen. Identitätsfindung zwischen Region, Nation und transnationaler Union, in: Hettlage, R., Deger, P., Wagner, S. (Hrsg.), Kollektive Identität in Krisen, Opladen 1997, S. 322.*

*8 Böttcher, W., Identität und Demokratisierung, in: Carstens, U., Schlüter-Knauer, C. (Hrsg.), Der Wille zur Demokratie, Berlin 1998, S. 318.*

nicht nur durch das europäische Erbe gebildet werden kann, sondern ebenfalls durch den sinnvollen Umgang mit der Gegenwart und durch das ständige Suchen nach einer besseren Zukunft.

## 2. Europäisches Bewusstsein im Bildungswesen

### 2.1 Verhältnis zwischen europäischem Bewusstsein und Bildung

Es ist nicht zu bezweifeln, dass die Bildung zum Hauptträger der Förderung des europäischen Bewusstseins werden kann. Da sie einen großen Anteil an der Erziehung des Menschen hat, kann ihre Rolle in Bezug auf das europäische Bewusstsein wirklich entscheidend sein. Bislang jedoch hat das Thema „Europa in der Schule" zu wenig Eingang in das Bildungswesen der EU-Mitgliedstaaten gefunden.

Die Schulen in den meisten europäischen Staaten sind durch das Ziel der Herausbildung der eigenen nationalen Identität und des nationalen Bewusstseins geprägt[9]. Das hatte ursprünglich natürlich mit der Sicherstellung der Herrschaft und der Stärkung der Nationalstaaten auf dem Kontinent zu tun, ist aber bis heute – vielleicht in geringerem Maße – weiter erhalten geblieben. Die Art und Weise, wie die Nationalstaaten das nationale Bewusstsein herausbilden, sollte bei der Herausbildung des europäischen Bewusstseins auf keinen Fall als Vorbildsmuster gesehen werden. Man muss vermeiden, einige Strukturen oder Konzepte über Europa auszuschließen und andere überzubetonen, was oft in den Lehrplänen oder Schulbüchern der Nationalstaaten der Fall ist. Wenn so etwas passiert, dann kann es nur Resultat einer der beiden folgenden Varianten sein: Entweder hat man und vermittelt man mangelnde Kenntnisse, was schlecht ist, oder man verfolgt bestimmte politische Ziele, was noch schlimmer ist[10]. So muss man an dieser Stelle betonen, dass es keine Rezepte gibt, mit derer Hilfe man die Kinder zu guten Europäern erziehen kann. Eine „europäische Ausstattung" gesamteuropäischer Lehrpläne soll vermieden werden. Die bisherige Geschichte beweist, dass immer dann, wenn pädagogische Rezepte verwendet wurden, es sich auf politischer Ebene um Totalitarismus handelte[11]. Das bisherige Verhalten der Nationalstaaten in Europa erlaubt uns an dieser Stelle, zu behaupten, dass diese nicht bereit sind, in ihren Bildungssystemen neu gestaltende Konzepte und Formen zur Herausbildung eines europäischen Bewusstseins einzuführen.

Ausgangspunkt unserer Gedanken soll die Annahme sein, die europäischen Grundwerte seien die Grundlage eines gesamteuropäischen Bildungsideals. Denn

---

*9 Vgl. Pack, D., Europäische Bildungspolitik- Investition in unsere gemeinsame Zukunft, in: Lassahn, R., Ofenbach, B. (Hrsg.), Bildung in Europa, Frankfurt a.M. 1994, S. 55.*

*10 Vgl. Janssen, B., Europäische Bildung: Folgerungen, Vorschläge, Hinweise für die Praxis, in: Janssen, B., Sander, W. (Hrsg.), Europa in der Schule, Bonn 1986, S. 238.*

*11 Vgl. Böttcher, W., Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit, a.a.O., S. 235.*

auf der Basis dieser gesamteuropäischen Grundwerte können wir unsere Zukunft gestalten. Bei der europäischen Dimension in der Bildung handelt es sich um einen neuen, andersartigen Versuch einer übernationalen Identitätsstiftung. Dadurch müssen die von dem Nationalstaat verwendeten, überbewerteten und polarisierenden, meist ethnischen Zusammenhaltskriterien überwunden werden. Es ist daher auch erforderlich, sich von den nationalen Bildungsidealen zu befreien, da ein europäisches Bildungsideal mehr als eine Zusammensetzung der Teile der nationalen Bildungsideale ist[12].

**2.2. „Europa in der Schule"**

Das Lernen, verbunden mit Erleben und Erfahren, kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Lerninhalte nicht nur kognitiv und nur verbal vermittelt werden. Übertragen wir diese Erkenntnis auf das Lernziel „europäisches Bewusstsein" und „europäische Identität", muss man nach Formen innerhalb der Bildung suchen und solche fördern, die das eigene Erleben und Erfahren europäischer Gemeinsamkeiten zulassen und provozieren[13].

Beschäftigen wir uns jetzt konkreter mit dem Thema „Europa in der Schule". Die europäische Erziehung ist eine Aufgabe aller Fächer. Neben der unverzichtbaren europäischen politischen Bildung, sollte die europäische Dimension ebenfalls in den anderen Fächern beachtet, betont und bearbeitet werden. Das gilt z. B. für den Geschichts-, Literatur-, Kunst-, Musik-, Philosophie-, Religions- oder Fremdsprachenunterricht. Jede mögliche Umschreibung Europas (kulturelle, philosophische, politische usw.) mit ihrer positiven und negativen Seiten muss den Schülern zu Kenntnis gebracht werden[14].

Die Antworten auf europäische Problemstellungen dürfen nicht durch die Lehrpläne als gegebene dargestellt werden, denn sie sind sowieso vielseitig und meist umstritten, sondern Ziel der Lehrpläne sollte es sein, durch umfangreiche und objektive Vermittlung von Kenntnissen, die Schüler zu kontroversen Diskussionen, tiefen Analysen und Kritik zu führen.

Durch die oben beschriebenen Aspekte zum Thema „Bildung und europäisches Bewusstsein", hat sich erwiesen, dass es sich wirklich um ein kompliziertes, vielseitiges und schwieriges Thema handelt. Eine spezifische Untersuchung im jeweiligen europäischen Staat würde sicher dabei helfen, einige notwendige Entscheidungen zu treffen und Maßnahmen zu ergreifen. Ein kleiner Beitrag dazu folgt im nächsten Abschnitt, in dem aufgrund einer von uns durchgeführten Umfrage, das europäische Bewusstsein bei den griechischen Schülern untersucht wird.

---

*12 Ebenda.*

*13 Vgl. Janssen, B., Europäische Bildung, in: Janssen, B., Sander, W. (Hrsg.), Europa in der Schule, Bonn 1986, S. 29.*

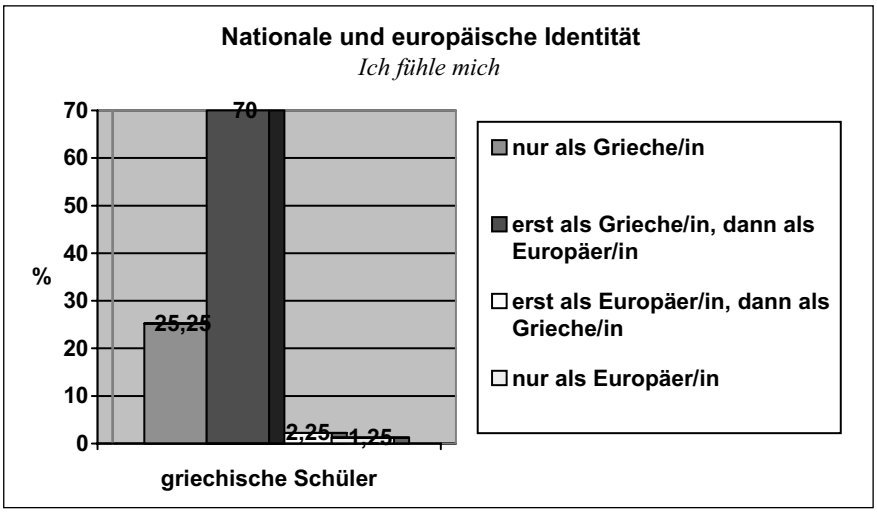
*14 Vgl. Janssen, B., Europäische Bildung: Folgerungen, Vorschläge, Hinweise für die Praxis, a.a.O., S. 238.*

## 3. Umfrage: Das europäische Bewusstsein bei den griechischen Schülern

An der Umfrage haben 400 griechische Oberschüler (3. Klasse des Lyzeums) teilgenommen. Der Fragebogen bestand aus 21 Fragen, hier werden aber des Umfangs wegen nur fünf präsentiert.

### 3.1. Nationale und europäische Identität

1. Zunächst geht es um eine typische Frage, in der die Befragten direkt darauf antworten müssen, wie sie sich selbst fühlen, ob sie mehr von der nationalen oder der europäischen Identität geprägt sind. Die Ergebnisse unter den 400 befragten griechischen Schülern sind folgende:




Da die erste und die vierte Antwort (nur als Grieche/in- nur als Europäer/in) eine ganz klare These ausdrucken, würde ich die eine als rein nationale und die andere als rein europäische bezeichnen. Bei der zweiten Antwort (erst als Grieche/in, dann als Europäer/in/) ist es eine eher nationale Tendenz zu erkennen. Andererseits ist die dritte Antwort (erst als Europäer/in, dann als Grieche/in) eher pro-europäisch. In diesen beiden Antworten werden aber sowohl die griechische als auch die europäische Identität akzeptiert.

Ein Viertel der Befragten identifizieren sich ausschließlich mit der griechischen Nationalität. 70% betrachten sich in erster Linie als Griechen und in zweiter als Europäer, die Rolle des Europäischen ist also zweitrangig, und ein starkes Gefühl der nationalen Identität ist vorherrschend. Die Summe dieser beiden nationalorientierter Antworten kommt auf 95,25%, ein wirklich sehr hoher aber für die griechischen Verhältnisse einigermaßen erwarteter Prozentsatz.

2,25% der Schüler fühlen sich in erster Linie als Europäer und in zweiter als Griechen und nur 1,25% ausschließlich als Europäer. Insgesamt gab es also nur 3,5% europäischorientierter Antworten.

Die restlichen 1,25% haben auf die Frage nicht geantwortet oder etwas Anderes darunter geschrieben (z.B. „ich fühle mich als Bürger der Welt“).

### 3.2. Gemeinsame europäische Identität

Anders als in der vorigen Frage wurde als nächstes den Schülern unmittelbar die Frage gestellt, ob innerhalb der Europäischen Union eine gemeinsame europäische Identität existiert. Hier geht es nicht darum, wie sie sich selbst fühlen, sondern es wird eine objektive Aussage über Europa gefordert.
Ist die europäische Identität den griechischen Schülern bewusst?

**Gemeinsame europäische Identität**
*Kann man innerhalb der Europäischen Union von einer gemeinsamen europäischen Identität reden?*

| | |
|---|---|
| Ja, eine gemeinsame europäische Identität existiert | 26% |
| Nein, jedes Volk hat nur seine nationale Identität | 73% |

Ein auf dem ersten Blick überraschendes Ergebnis. Obwohl sich bisher erwiesen hat, dass die große Mehrheit der Befragten sich auch als Europäer fühlen, oder sich sehr/wenig stolz fühlen, Europäer zu sein, ist es hier merkwürdigerweise die Meinung von 73% der Schüler, dass in Europa nur nationale Identitäten existieren. Dieser Widerspruch ist aber nicht unerklärbar. Nicht nur bei den griechischen Schülern, sondern auch bei dem größten Teil der europäischen Bevölkerung wird zwischen den Begriffen „europäische Identität“ und „Europäer/in“ unterschieden. Für die meisten ist es einfach zu behaupten, dass sie sich als Europäer fühlen, es fällt ihnen aber schwer zuzugeben, dass eine gesamteuropäische Identität existiert. Der Grund dafür ist, dass sie sehr an ihre Nationalstaaten gebunden sind und sich davor fürchten, eine gesamteuropäische Identität sei eine Gefahr für ihre nationale Identität. Sie können oder wollen nicht begreifen, dass die eine Identität die andere nicht ausschließt, oder dass die nationalen Identitäten einen Teil der europäischen Identität ausmachen. Diese Überlegungen kann man völlig auf die nationalbewussten griechischen Schüler übertragen, denn für sie bedeutet meiner Ansicht nach die Akzeptanz einer europäischen Identität einen Verrat ihrer griechischen Identität. Deswegen heißt es: „Ich bin Grieche/in und Europäer/in, eine gesamteuropäische Identität gibt es aber in Europa nicht“.
Auf der anderen Seite ist aber die Prozenthöhe (26%) derjenigen Schüler, die doch eine europäische Identität sehen, nicht zu unterschätzen. Das übrig gebliebene 1% hat die Frage nicht beantwortet.

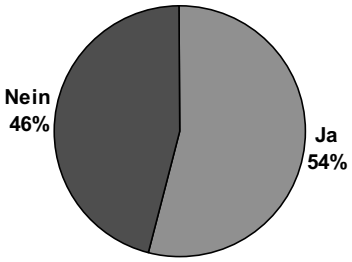
### 3.3 Ausländischer Geschichtslehrer?

Eine schwierige Frage, die die Offenheit und die Toleranz der griechischen Schüler gegenüber den EU-Mitbürgern untersuchen will, obwohl sie sich auf ein bestimmtes

Gebiet bezieht, ist diese, die wir jetzt bearbeiten werden. Eine Frage, die meinem Eindruck nach die Schüler sehr positiv beeindruckt hat. Es geht darum, inwiefern sie einen aus einem anderen EU-Mitgliedstaat stammenden Lehrer akzeptieren würden. Denn der tägliche Umgang und Kontakt mit europäischen Lehrern würde sicher die Schüler mit der europäischen Idee befreunden und zur Herausbildung des europäischen Bewusstseins beitragen.
Wegen der bereits festgestellten Empfindlichkeit der Griechen gegenüber der Geschichte haben wir absichtlich das Beispiel des Geschichtslehrers ausgewählt. Dadurch werden die Ergebnisse mehr der realen Einstellung der Schüler entsprechen, da es hier ernst wird. Denn, wenn es z. B. um einen Mathematiklehrer ginge, würden sie sich sicher nicht so viele Gedanken machen.
Um der Frage einen unmittelbaren und lebendigen Ton zu geben, haben wir als Beispiel den „belgischen" Geschichtslehrer verwendet. Die Auswahl dieser Nationalität ist grundsätzlich zufällig. Da wollten wir aber auch vorsichtig sein. Über bestimmte Staaten oder Nationen gibt es in Griechenland Vorurteile. Um die Neutralität der Schüler gegenüber der Frage zu sichern, haben wir den Belgier ausgewählt, denn die Griechen wissen sehr wenig über Belgien und die Belgier und

**Ausländischer Geschichtslehrer?**

*Den Europäischen Verträgen nach darf jeder EU-Bürger in jedem der Mitgliedstaaten frei arbeiten. Wenn Ihr Geschichtslehrer ein Belgier wäre, würden Sie das akzeptieren?*

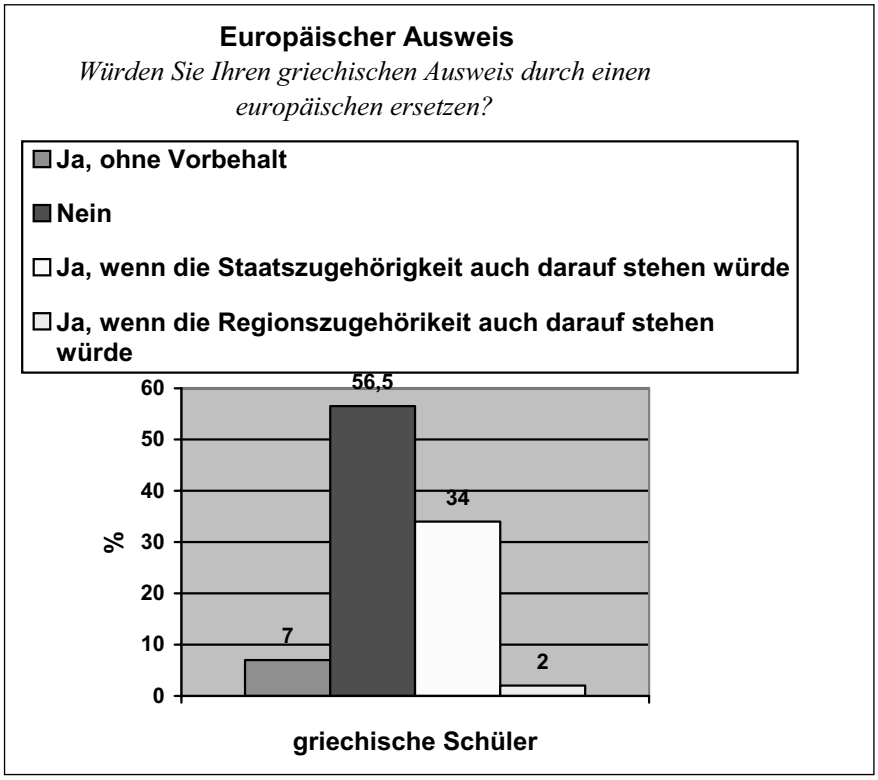



es existieren dagegen keine Vorurteile. An derselben Stelle hätte z. B. auch von einem Schwede oder einem Österreicher die Rede sein können.
54% der Befragten würden kein Problem damit haben und es nicht ablehnen, einen „belgischen" Geschichtslehrer zu haben. Für sie spielt die Nationalität keine Rolle, die europäischen Lehrer sind willkommen. Eine klare pro-europäische Einstellung. Andererseits wenden sich 46% der griechischen Schüler gegen einen ausländischen Lehrer. Diese wurden dazu aufgefordert den Grund für ihre negative Antwort zu nennen. Die am häufigsten angeführten Gründe haben mit den Kenntnissen des ausländischen Lehrers, seinen Mangel an Leidenschaft und nationalem Bewusstsein und die Arbeitslosigkeit der griechischen Lehrer zu tun.
Zu feststellen ist also eine zurückhaltende Einstellung der Hälfte der griechischen

Schüler und die positive und offene Einstellung der anderen Hälfte.

### 3.4. Europäischer Ausweis?

Eine Frage, deren Antworten zeigen kann, inwiefern die Befragten mit der Idee befreundet sind, dass sie neben ihrer Staatsbürgerschaft auch eine europäische Unionsbürgerschaft besitzen und ob sie damit zufrieden sind, ist die, die mit der Ausstellung eines gemeinsamen europäischen Ausweises zu tun hat. Würden die griechischen Schüler der Einführung eines europäischen Ausweises zustimmen? Wenn ja, dann unter bestimmten Voraussetzungen oder nicht? Außerdem können durch unsere vorgegebenen Antwortmöglichkeiten regionales, nationales und europäisches Bewusstsein getrennt betrachtet oder miteinander verglichen werden.



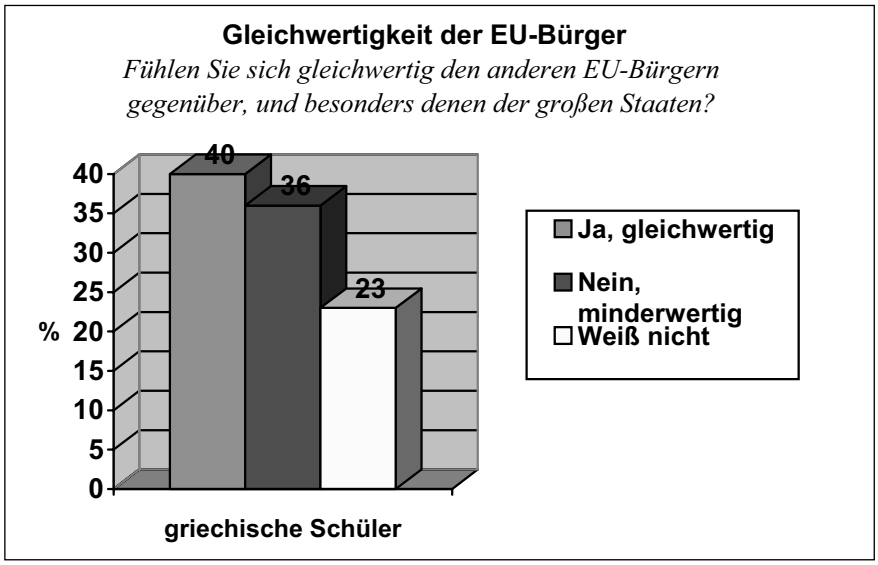

Durch diese Graphik wird eine zögernde Haltung der griechischen Schüler zu diesem Thema deutlich. Nur 7% würden ohne jeglichen Vorbehalt einen europäischen Ausweis akzeptieren. Das sind diejenigen, die Europa als ihre eigene Heimat empfinden und die keinerlei Hemmungen vor einem solchen Vorgang haben, im Gegenteil: Sie freuen sich darauf.

Auf der anderen Seite würden 56,5% der Befragten unter keinen Umständen auf ihren griechischen Ausweis verzichten und ihn durch einen europäischen

ersetzen. Trotz der bereits festgestellten großen Verbundenheit der Griechen bzw. der griechischen Schüler an ihre Nationalität, erscheint uns dieser Prozentsatz übermäßig hoch. Als Bürger eines vereinten Europas, das sich immer mehr zusammenschließt, sollte man die Idee eines europäischen Ausweises nicht so strikt ablehnen. Wahrscheinlich erkennen diese Leute hinter einer solchen Maßnahme eine Bedrohung für ihre nationale Identität. Sind aber sehr wichtige Bestandteile der griechischen Identität nicht auch Teil der gesamteuropäischen Identität? Sie befürchten, dass viele Elemente der nationalen Identität und am Ende die ganze griechische Identität verschwinden werden. Ihnen wurde bisher nicht deutlich gemacht, dass die griechische Identität innerhalb der europäischen Identität immer lebendig bleiben wird.
34% der Befragten meinen, sie würden ihren griechischen Ausweis nur durch einen europäischen ersetzen lassen, wenn darauf auch die Staatszugehörigkeit stehen würde. Zum Teil gelten die oben beschriebenen Befürchtungen auch für diese Leute, sie scheinen aber doch europafreundlicher zu denken und sich näher zu Europa und zu den anderen Europäern zu fühlen.
Für 2% der griechischen Schüler sollte auf ihren europäischen Ausweisen auch ihre Regionszugehörigkeit stehen. Das regionale Bewusstsein ist zwar in Griechenland vorhanden, wird aber von dem viel stärker ausgeprägten nationalen Bewusstsein überschattet. Charakteristisch ist hier, dass ausschließlich Schüler aus der griechischen Provinz sich für diese Antwort entschieden haben.
Die übrig gebliebenen 0,5% der Befragten haben die Frage unter Kritik gesetzt, indem sie darunter die Phrase „Ich will keinen Ausweis haben“ geschrieben haben. Diese Antwort lehnen wir nicht ab, wir hatten sie aber nicht unter die möglichen gesetzt, weil das eine ganz andere Problemstellung darstellt, die mit unserem Thema wenig zu tun hat.

### 3.5. Gleichwertigkeit der EU-Bürger

Die Thematik der letzten Frage hat mit dem Verhältnis der griechischen Schüler zu den anderen EU-Bürgern zu tun. In den so genannten kleinen europäischen Staaten hat man oft den Eindruck, dass sein Heimatland innerhalb der Europäischen Union von den großen Staaten als solcher zweiten Ranges behandelt werden, oder dass sie nur eine zweitrangige Rolle spielen können. Natürliche Folge dieser Situation sind die Minderheitsgefühle der Bürger der kleinen Staaten gegenüber den Bürgern der großen Staaten. Sie fühlen sich oft als Bürger zweiter Kategorie, als die „armen Verwandten“ in der Europäischen Union. Wie ist aber der Fall in unserer Forschungsgruppe? Fühlen sich die griechischen Schüler den anderen Europäern gegenüber gleichwertig?
Die hohen Prozentsätze aller drei Antworten zeigen eine besondere unterschiedliche Wichtigkeit dieser Antworten.
Es ist zunächst positiv, dass 40% der Befragten, sich den anderen EU- Bürgern gegenüber gleichwertig fühlen. Denn das ist auch eine notwendige Voraussetzung zur Herausbildung eines europäischen Bewusstseins in der europäischen Bevölkerung. Jemand, der sich gleichwertig mit den anderen Europäern fühlt, kann einfacher überzeugt werden, nach gemeinsamen Merkmalen, nach einer gemeinsamen Identität zu suchen. Das europäische Bewusstsein und das „Europa der Bürger“ bedarf gleichwertiger europäischer Bürger.




Auf der anderen Seite haben 36% (!) der Befragten das Gefühl, dass sie minderwertige Bürger in Vergleich zu den Bürgern der großen Staaten Europas sind. Wer ist schuld daran? Ist das der griechische Staat, die griechische Schule, die großen europäischen Staaten oder die Europäische Union? Jeder hat sicher einen kleineren oder größeren Anteil an dieser Schuld, und alle müssen zusammenarbeiten und sich bemühen, diese Minderheitsgefühle ganz zum Verschwinden zu bringen. In unserem Fall geht es um Schüler, und daher ist die Situation sehr ernst! Wie kann man sich eine zukünftige europabewusste Gesellschaft vorstellen, wenn sich heute nicht alle europäischen Schüler als gleichwertige Europäer fühlen?
23% der griechischen Schüler haben auf die Frage mit „weiß nicht" geantwortet. Diese Antwort würden wir sehr vorsichtig als negativ bewerten, denn es scheint uns, dass diese Leute das Thema nicht berührt, und dass sie sich in Europa fremd fühlen. Weitere 0,5% der Schüler haben geantwortet, sie fühlen sich den anderen EU-Bürgern gegenüber „überlegen". Es handelt sich hier wahrscheinlich um nationalistisch denkende Schüler, bei denen das nationale Bewusstsein einen übermäßigen, gefährlichen (?) Einfluss ausübt. Hoffentlich würde solch eine vorgegebene mögliche Antwort nicht mehr als 1% erhalten.

## 4. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der gesamten Umfrage erlauben uns, folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Die griechischen Schüler sind mehr von dem nationalen Bewusstsein geprägt.
- Das europäische Bewusstsein ist schwacher ausgeprägt aber nicht abwesend.

- In ihren größten Teil sind sie tolerant und offen und bilden daher eine Grundlage auf der sich das europäische Bewusstsein herausgebildet und gestärkt werden kann.

Es muss deutlich gemacht werden, dass Europa viel mehr als ein bloßer Zusammenschluss wirtschaftlicher Interessen ist. Was Europa motivieren, einigen und stärken kann, ist weniger die gemeinsame Wirtschafts- und Währungsunion und vielmehr eine in kultureller Hinsicht begründete kollektive Identität.

# PeriSCop-Materialien im DaF-Unterricht

*Prof. Ana Marija Muster*
*Universität Ljubljana, Slowenien*

**Abstract**

PeriSCop is an abbreviation for ‚Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum für ein europäisches Bildungsprofil in der Lehrer(aus)bildung' (ang. Change of Perspective in School and Curriculum for the European Profile of Teacher Education). The project that involved institutions from Germany, Slovenia and the Czech Republic enabled to design, try out and evaluate materials, which led to the improvement of quality and enhancement of the European dimension in education and in addition contributed to the development of intercultural awareness.
The main emphases of PeriSCop were the didactical principles of multiple perspective and aesthetic literacy. The situation of the youth in Europe, which opposes to text overload in material design and gives the learner enough freedom to express his/her creativity was observed from various perspectives.
'The European Youth' covers the following topics: Individuality and Myself, Youth and Society, Future and Life Concepts, Tradition and Mind. All topics form a Reader collection, which consists of two CDs with rich visual material and cultural information to be used in a foreign language classroom.

## Einleitung

PeriSCop steht für »Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum für ein europäisches Bildungsprofil l in der Lehrer(aus)bildung« und ist ein COMENIUS 2.1-Projekt der Europäischen Union. COMENIUS 2.1-Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass unterschiedliche Institutionen aus dem Bildungswesen gemeinsam etwas zu einem Thema entwickeln. An dem Projekt PeriSCop waren

Universitäten und Lehreraus- und fortbildungsinstitutionen aus Slowenien, Tschechien und als Koordinator Land Hessen (Deutschland) beteiligt.

## Die Ziele des Projekts PeriSCop

- Entwicklung von transnationalen Curricula mit einem europäischen Bildungsprofil in der Lehreraus- und -weiterbildung;
- Entwicklung eines besseren Verständnisses europäischer Prozesse bei Lehrkräften der Erstausbildung und der Fortbildung;
- Einbindung der unterschiedlichen Institutionen des Bildungswesens der beteiligten Länder in ein gemeinsames europäisches Lehrer(aus)bildungscurr iculum.
- Erweiterung des Wissens der Schülerinnen und Schüler über die beteiligten Partnerländer zum Abbau von Vorurteilen und Förderung der Prozesse im Hinblick auf die europäische Öffnung und Integration.
- Förderung der Gesprächsbereitschaft und Dialogfähigkeit bezüglich der Lebens- und Ausbildungssituation von Jugendlichen in den beteiligten Ländern.

## Projekt-Phasen

Das Projekt begann 2002 und wurde im September 2005 zu Ende geführt.
Die im ersten Projektabschnitt entwickelten und in einem zweiten in der Lehreraus- und -fortbildung erprobten Materialien wurden in der letzten Phase (im Schuljahr 2004/2005) an den Schulen erprobt.
Zu jedem der Themenbereiche arbeiteten jeweils eine Schule aus Deutschland, Slowenien und Tschechien zusammen und kamen so in Kontakt miteinander:
die Schülerinnen und Schüler setzten sich erst in ihrer Klasse mit den Materialien auseinander und traten dann über das Internet in einen Dialog miteinander. Neu Erstandenes konnte so vorgestellt, hinterfragt und diskutiert werden.

## Projekt-Inhalt

Bei PeriSCop steht »Jugend in Europa« im Mittelpunkt. Das Thema »Jugend in Europa« wurde unter folgenden Blickwinkeln bearbeitet: die Selbstdarstellung Jugendlicher, Kommunikation und soziales Engagement, Zukunftsentwürfe und der Umgang mit Tradition und Erinnerung.
Zu diesen Bereichen entstanden Fotos, Collagen, Filme und Bilder, die im Unterricht unmittelbar eingesetzt werden können, die aber auch als Anregungen für eigene Produktionen der Schülerinnen und Schüler dienen sollen. Ein Bild von »Jugend in Europa« erschließt sich aus den Materialien nicht unmittelbar,

vielmehr stellen sie Ansatzpunkte dar, von denen aus eine Vorstellung von Europa, der Kultur der jeweiligen Länder, der Lebensbedingungen Jugendlicher allererst entwickelt werden kann – in der Auseinandersetzung mit einzelnen Bildern, im Vergleich von Produkten eines Landes oder auch verschiedener Länder miteinander.

## Projekt-Prinzipien

Schwerpunkte von PeriSCop sind das didaktische Prinzip der „Mehrperspektivität" und der „ästhetischen Alphabetisierung".
„Mehrperspektivität" hat eine Kultivierung des Fragens und der Neugier zum Ziel; aus verschiedenen Perspektiven wird die Situation Jugendlicher in Europa betrachtet. Dadurch lernen die Schüler/innen ihr eigenes Erfahrungshorizont überschreiten und können dann die Welt aus einer Distanz beobachten und sie kritisch beurteilen.
„Ästhetische Alphabetisierung" umfasst sowohl den Prozess der Wahrnehmung als auch den der Kreativität. Über die ästhetische Ausgestaltung der Materialien soll einer Textlastigkeit entgegengewirkt werden. Das kann durch zehn ästhetische Verfahren erreicht werden:

- das Identifizieren und Zeigen von Elementen
- das Einfärben
- das Zusammentragen und Verdichten
- das Veranschaulichen
- die Hervorkehrung von Standpunkten und Perspektiven
- die Herstellung von Kontexten
- die Bildbearbeitung und Verfremdung
- die Zitation und Metapher
- die Übertreibung und Karikatur
- die Montage und Collage. (vgl. Duncker 2005)

## Projekt-Produkt und dessen Einsatz im Unterricht

Als Endprodukt ist ein Reader mit Unterrichtsmaterialien entstanden. Er bietet Lehrerinnen und Lehrern Anregungen, die eigene Lerngruppe näher kennen zu lernen und im Kontakt mit einer Partnerschule im Ausland eine europäische Perspektive zu gewinnen. Nicht die Texte sondern die bildliche Darstellung in verschiedenen Formen für das jeweilige Problem sind von größter Wichtigkeit. Es steht hiermit künftig ein Materialpool zur Verfügung, der insbesondere im Fächer übergreifenden Unterricht, aber auch in einzelnen Fächern, sei es im Sprachunterricht, Gesellschaftskunde, Ethik, Kunst usw. eingesetzt werden kann. Die Zusammenarbeit von Fachlehrern ist deswegen die Hauptvoraussetzung.
Die Problematik der Jugendlichen im heutigen Europa steht im Vordergrund. Die

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen junge Leute selbst herausfinden und sie thematisieren.

Einige Möglichkeiten des Einsatzes der Bildmaterialien im Untericht:

- Vorstellen der Schüler bzw. Kennenlernen der Schüler (Mein Rucksack - was nehme ich zu einem Schüleraustausch mit; Mein Zimmer; Erinnerungsstücke - Familienschätze)
- Vorstellung des Heimatortes (Streifzüge durch die Stadt; Meine Heimat, mein Land; Bräuche, Riten und Feste, die mich geprägt haben)
- Zukunftsvisionen und Lebensentwurf (Zukunftsträume - Zukunftsängste; Berufschancen)

Materialien zur Landeskunde sowohl der ganze Reader sind zu finden unter: www.periscop-comenius.de.

# Österreichische Landeskunde aus dem Internet

*Katja Bradač*
*Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien*

**Abstract**

The Austrian portal (www.oesterreichportal.at) is a multimedia platform for German as a foreign language, which differs from many other on-line available portals for German as a foreign language because German is considered as a pluricentric language, which is spoken not only in Germany, but also in Austria and in Switzerland. As the portal is provided and supervised from Austria Institute, the main focus is on Austrian culture, that is partially included in course books except for few exceptions (e.g."Dimensionen").
The platform is appropriate both for independent searching for the students and for German lesson, because you can find prepared search- and other tasks to favourite topics as well as a commented link list and an interactive quiz with instant feedback.

## Einführung

Deutsch ist eine plurizentrische Sprache und es ist wichtig und richtig, dass auch die österreichische und die schweizerische Varietät des Deutschen im DaF-Unterricht ihren Platz finden. Da aktuelle DaF-Lehrwerke diesen Fakt bis auf einige Ausnahmen (z. B. „Dimensionen") nur selten in Rücksicht nehmen, müssen Unterrichtende andere Wege suchen, um dem Anspruch am Plurizentrismus gerecht zu werden. Das Internet als eine weltweit verbreitete Informationsquelle eignet sich sehr gut dafür, aber unzählige Web-Seiten österreichischer und schweizer Institutionen, Firmen und Privatpersonen führen nicht automatisch zum Einsatz im Unterricht und dadurch zum landeskundlichen Lernen. Daf-Lehrkräfte brauchen Unterstützung seitens der Institutionen, denen im Interesse

ist, dass Lernende auch Österreich bzw. die Schweiz kennen lernen.

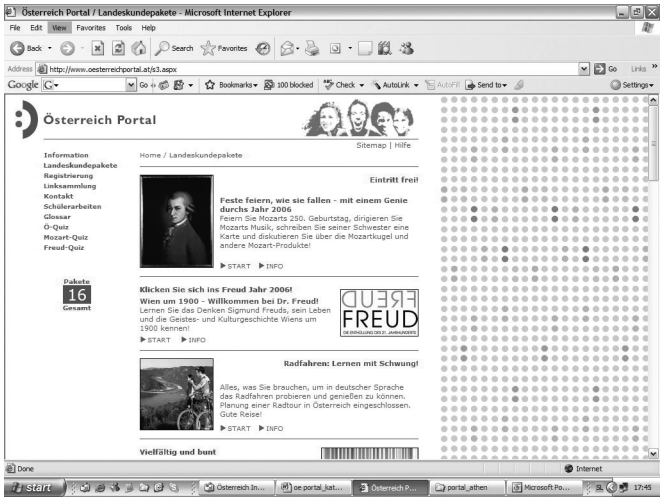
## Ein Beispiel österreichischer Landeskunde im Internet

Das Österreich Portal (www.oesterreichportal.at) ist eine vom Österreich Institut erstellte und betreute multimediale Plattform für Deutsch als Fremdsprache und ist sowohl für selbständiges Recherchieren der LernerInnen und LehrerInnen als auch für den Deutschunterricht geeignet.
Auf die fertigen Unterrichtsmaterialien kann man über die Schüler- oder Lehreroberfläche zugreifen. Die Seiten unterscheiden sich darin, dass man auf der Lehrerebene didaktische Hinweise zur Verwendung von Materialien, Zusatzinfos zum jeweiligen Thema und weiterführende Links findet. Auf der Schüleroberfläche sind Aufgabenanweisungen gegeben, Arbeitsblätter und Links, wo Lernende surfen können um zu bestimmten Informationen zu gelangen.

## Angefertigte Unterrichtsmaterialien

Unterrichtmaterialien findet man in 16 thematischen Landeskundepaketen. Die Themen der Pakete sind teilweise ähnlich wie in verschiedenen Lehrwerken (Essen und Trinken, Schulsystem usw...) und teilweise sind es aktuelle Themen aus der Geschichte oder aus dem Alltag Österreichs (Wien um 1900, Staatsvertrag usw...)
Die Titel der Pakete sind:

- Feste feiern, wie sie fallen - mit einem Genie durchs Jahr 2006
- Wien um 1900 - Willkommen bei Dr. Freud!
- Radfahren: Lernen mit Schwung
- Europäische Union - was ist das eigentlich?
- Sport ist Fußball
- Österreichische Literatur I
- Österreichische Literatur II
- Erste Bank
- Ihr Ticket in die Mediathek
- Ausbildungswege und Schultypen
- Kochen und Backen
- Märkte in D-A-CH
- Nachkriegszeit in Österreich
- Tiergarten Schönbrunn
- Klagenfurt
- Geschichte zum Hören - Führung durch eine Webausstellung




Jedes Paket besteht aus 1-6 Modulen. Ältere Pakete wie z.B. „Märkte“ oder „Kochen und Backen“ sind viel umfangreicher als neuere wie „Radfahren: Lernen mit Schwung!“ oder „Sport ist Fußball“, weil sich inzwischen die Richtlinien für die Modulentwicklung geändert haben, denn statt einzelne Themen aus dem Curriculum gründlich zu bearbeiten, widmen sich die Redakteure lieber aktuellen Themen, die aber schnell wechseln.
In einzelnen Modulen findet man didaktisierte Materialien zur Förderung der 4 Fertigkeiten, wobei der meist vorkommende Aufgabentyp Web-Recherche ist, wo Lernende in erster Linie Lesestrategien üben. Hörübungen dagegen kommen selten vor, was in erster Linie damit zusammen hängt, dass das Portal meistens in osteuropäischen Ländern verwendet wird, wo momentan die technische Ausrüstung an Bildungsinstitutionen noch nicht so weit ist, dass man das Internet als Audio- und Video-Quelle einwandfrei benutzen könnte. Aus diesem Grund sind viele Materialien als Web-Seiten verfügbar oder/und als Word-Dokumente, die aber nicht geschlossen sind und LehrerInnen können sie beliebig bearbeiten und im Unterricht auch ohne Internet verwenden.
In jedem Modul sind auch Schreib- bzw. Sprechanlässe zu finden und jede Menge Ideen für spielerischen, kreativen, abwechslungsreichen Unterricht.

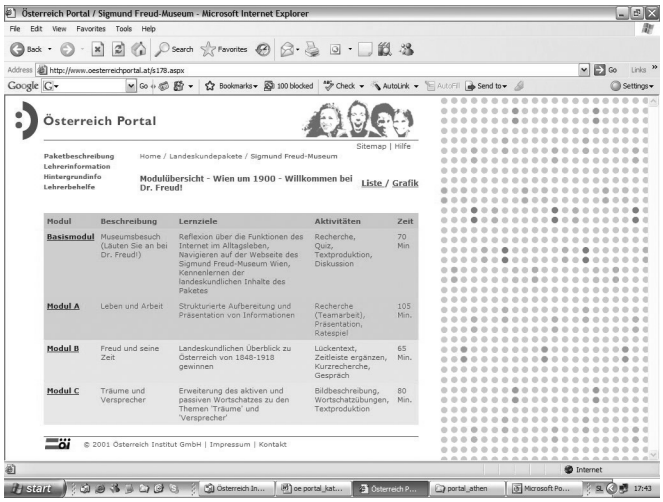
## Web-Seiten-Quellen

Neben angefertigten Unterrichtsmaterialien gibt es im Portal auch eine thematisch geordnete und kommentierte Linkssammlung mit Links zu verschiedenen österreichischen Web-Seiten mit Themen wie „Österreich, Junge Leute, Körper und Seele, Wohnen usw...“ die den Lehrkräften sowohl als Informationsquelle zu Ihrer Allgemeinbildung als auch zur Quelle authentischer Web-Seiten für Didaktisierungen dienen können.

Die Linkssammlung ist aber auch für die Schüler geeignet, die einfach Lust haben auf deutschsprachigen Web-Seiten zu surfen, ohne dabei bestimmte Aufgaben zu lösen.

## Anregungen zum Mitmachen

Im Österreich Portal haben die Schüler auch selbst Möglichkeiten mitzumachen. Schon auf der Startseite gelangt man zum Mozart- und Freud-Quiz, die aus je 5 interaktiven Aufgaben bestehen, dessen Antworten man zum Teil schon kennt und zum Teil soll man die Landeskundepakete zu Mozart und Freud bearbeiten. Die beiden Quize sind in Form von Multiple-Choice-Aufgaben, Kreuzworträtseln und Drag&Drop- Übungen gestalten und die Schüler bekommen am Ende die Rückmeldung in Form vom Prozentsatz richtiger Antworten, was sie dazu anregt,




dass sie die Fragen erneut zu lösen versuchen.
Eine andere Möglichkeit für die Schüler ist aber die Veröffentlichung ihrer Aufsätze, Briefe, und anderer schriftlichen Arbeiten, die sie bei der Arbeit in verschiedenen Paketen verfassen, an die Redaktion zu schicken, die sie veröffentlicht. Diese Art vom Mitmachen ist aber leider nicht so beliebt, wie das Lösen von Quiz-Fragen, denn die Schüler entscheiden sich sehr selten für die Veröffentlichung. Von insgesamt 16 Paketen gibt es nur zu vier Paketen veröffentlichte Schüleraufsätze. Offensichtlich ist die Angst vor Fehlern, die so jeder sehen könnte höher als die Motivation, ein eigenes Produkt ins Netz zu stellen und damit zeigen, was man schon alles kann.

# Aus den Charts in den Unterricht – Recherche und Diaktisierung aktueller deutschsprachiger Musik

*Andreas Westhofen, M.A.*
*Düsseldorf, Deutschland*

**Abstract**

For some years now German music has again been popular in Germany. If the teacher wants to develop teaching units with up-to-date titles from the charts for a course, then he needs time-sparing and legal strategies for the download of music and texts, in order to be able to test their suitability for the lesson. Due to the multimedia structure and the up-to-dateness of the World Wide Web web-based researches can be offered here.

## Webressourcen zum Vortrag

**Didaktisierungen**
Infobrief Deutsch als Fremdsprache (E-DaF-Info): http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst im Fachportal für Deutsch als Fremdsprache: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/

Unterrichtsdossiers zum Thema deutschsprachige Musik/Poscasting (Auswahl):

- 4/2005: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2005/daf-info4-05.php#1
- 2/2006: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info2-06.php#1
- 3/2006: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info3-06.php#2

9/2006: http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info9-06.php#2

Andrea Schmitt: "Lieder im DaF-Unterricht – Konzepte und Lehrmaterialien". In: Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache, Nr. 5, Okt. 2005, S. 500-507.

**Deutschsprachige Musik**
**Musikmagazine:**
Laut: http://www.laut.de
HipHop: http://www.hiphop.de
Spex (Ton und Bild): http://www.spex.de
Musikexpress (Streaming-Musikvideos): http://www.musike xpress.de
Intro (Audio & Video): http://www.intro.de

**Webradios:**
Porträts von Musikern, Charts, Rezensionen, Interviews:
Das Ding (SWR) http://www.dasding.de
Zündfunk (BR) http://www.br-online.de/jugend/zuendfunk/
Eins Live (WDR) http://www.einslive.de/

**Musiklabel:**
Motor Music (Rammstein, Tomte): http://www.motor.de/
Four Music (Die Fantastischen Vier, Clueso, Max Herre): http://www.fourmusic.com/
L'age D'or (Tocotronic, Die Sterne): http://www.lado.de/

**Bandsites:**
- Xavier Naidoo: http://www.xaviernaidoo.de/
- Tomte: http://www.tomte.de/
- Sportfreunde Stiller: http://www.sportfreunde-stiller.de/
- Wir sind Helden: http://www.wirsindhelden.com/
- Klee: http://www.kleemusik.de/
- Clueso: http://www.clueso.de/
- Fettes Brot: http://www.fettesbrot.de/

**Musik online/kostenlos**
- http://www.musicload.de/
- http://musikdownloads.aol.de/
- http://www.br-online.de/kultur-szene/thema/bavarianopensource-gratis-mp3/index.xml
- http://www.tonspion.de/

**Recherche-Tipps**

- Musiker-Datenbank: http://www.laut.de/wortlaut/
- Katalog mit Webradios: http://web.ard.de/radio/radionet/
- Webkataloge:
    - http://deutschland.de/
    - http://www.allesklar.de
    - http://www.internetbibliothek.de/

# How to Find and Process Internet Graphics for Classroom Use

*Andrzej Walczak*
*Gdańskie Liceum Autonomiczne, Danzig, Polen*

**Abstract**

In my workshop I will give a brief summary of various graphic file formats (raster/vector graphics) available on the Internet and their characteristics. I will explain how to process the files for classroom use (word processing, presentations, print, website) using free graphic software. Finally, I will show the methods of controlling/optimizing size, resolution and colour and give a brief demonstration of the most efective ways of finding images on the Internet using popular search engines.
Sample questions that will be answered during the workshop:

1. "My Powerpoint presentation is huge, but I have only used a few photographs. What happened? How can I reduce the size to make it more portable?"
2. "I need a good photograph of a dog for my lesson. How can I find one on the Internet?"
3. "I want to print only a small part of the photograph I found – how can that be done?"
4. "The photograph I found is just too blue/green/yellow/ dark etc. Can anything be done about it?"
5. "The photograph I found has large dark areas that I would like to get rid of before I print it. How can you do it?"
6. "I have several hundred photographs from a school trip to resize. Also, I would like to put my name and date on all the photographs. Do I have to spend a whole day processing them?"
7. "I found a website full of interesting photographs, but "Save image as" in my browser doesn't seem to work. Can I somehow preserve the images for future use?"

## Introduction

There are several reasons why using images is becoming an important part of everyday school life: first, our civilization is gradually turning visual rather than textual, people and especially students think in terms of images rather than words, second, as an old, undisputably true, Chinese proverb goes "A picture is worth a thousand words." With the increasing presence of visual stimuli we become overwhelmed by the amount of information and, more than ever before, the proverb may be further modified: "A good picture is worth a hundred mediocre ones." "Mediocre" for the purpose of the presentation may be defined as poorly chosen or technically imperfect.

Both aspects of visual "mediocrity" can be helped: technical imperfections can be corrected using relatively simple and free computer software, and good, relevant visual material can be easily found on the Internet with the help of several websites.

In a brief workshop I try to explain how to find an image and how to optimize it (resolution, size, format). I have to start, however, with a short theoretical introduction.

The key image related concepts I would like to introduce are a) pixel, b) resolution, c) compression, d) colour depth. Later, before I pass to "tips and tricks" section I would like compare briefly graphics file formats (vector vs raster graphics).

## Pixel

Each image consists of hundred of pixels – building blocks of a graphic image. Pixel is not really a dot, nor a square, but an abstract sample. Each pixel in an image is defined by its position in the picture, precise colour description (how to 'build' colour of the pixel).

An average 'postcard' size photograph contains more than 2 million pixels (usually 1600 pixels wide x1200 pixels high).
The more pixels a given area has the better quality of an image is. 'Density' of pixels determines the level of detail an image holds. The usual measure of resolution is ppi/dpi: pixels/dots per inch. The higher the resolution the better, but it has to be noted that high resolution images take significant amount of disk space.

## Resolution

The optimum resolution for computer screen is 96 ppi (it is appropriate for presentation, web site); optimum resolution for computer printout is 150 ppi

(home printer); optimum resolution for professional printing is 300 ppi and up. The rule of the thumb is use only as high a resolution as is necessary and can be really seen. Even if all the images in your Power Point presentation are 300 ppi it will not make it look any better but will probably make the presentation effects/ transitions slower and, due to its size, very unwieldy.

## Compression

Good quality images take a lot of disk space (a single postcard sized photograph may take about 6-10 MB) this is why the images are usually 'compressed'. The process of compression reduces the amount of data by eliminating lengthy 'descriptions' of the pixels; one 'description' is used for all identical pixels or eliminating the differences between pixels the eye wouldn't be able to see. As a result the 6-10 MB photograph can take, without visible loss of quality only 0.5 MB of disk space.
The are two compression types a) lossless: data compression algorithms allow the exact original data to be reconstructed from the compressed data, b) lossy: data compression, which does not allow the exact original data to be reconstructed.
The lossless compression is less effective: the size of a 6MB image can be reduced to 5MB whereas in lossy compression the size can be easily reduced to 0,5MB without visible difference. Lossless compression is used mostly in complex image processing techniques were as much as possible of the original data should be preserved.

## Colour depth

Another factor to be taken into account when the size of an image is an issue is its colour depth – the number of unique colours an image contains. Scientific experiments have shown that the number of colours we can see ranges as high as 10 million.
Due to technical limitations computers initially used 2, later 16, then 256, then 65 000 and now 16,7 mln colours. It doesn't mean that all the images contain such a huge number of colours. Typically it is less than 200 000.
The number of colours, as it was said above, influences an image file size. An image that originally contains 128 000 colours can take about 6 MB of disk space. When the number of colours is reduced to 256 the size is less than 2 MB. In most cases 256 colours are enough for simple images and photographs.

## Vector graphics

So far we have talked only about so called raster images where, as it was said before, each point (pixel) of the image is described individually. There is, however, another method of saving images: as so called vector images. In vector images

the sequences of points that constitute an image are defined by mathematical formulas. A straight line that would in raster image contain 1000 individual points (their position, colour description) could be defined using one simple mathematical formula which can be translated as “draw a line from point x,y to point x, y and make it black”.
As can easily be guessed vector graphics, in simple ‘linear’ images can offer excellent quality (no matter if the image is 1 cm or 1000 cm long – the formula stays the same) and very small size. Vector images, however, can be used for relatively simple graphics. Translating a complex photograph into mathematical formulas may be very ineffective or simply pointless.

## Common file formats

Over the years a number of different graphic file formats appeared.
Common raster files formats:

a) uncompressed: bmp, tif*,

b) compressed (lossless): gif, png,

c) compressed (lossy): jpg.

Common vector file formats:

a) wmf,

b) emf

Bmp and tif files keep all the important data, but they are too big for comfortable use (tif files can be compressed, but they are the best choice in high quality image processing); gif – very popular internet file format – one important disadvantage is that it can contain only up to 256 colours (it is very good, however, for simple geometrical shapes, text); jpg – full colour (excellent for photographs); wmf – small but ‘artificial looking’.

## Where to look for free images

The internet is a real mine when you look for good graphics. The problem is how to find it. One can obviously use general search engines such as http://www.google.com which have a special graphics search facility (look above the google search box) or specialized search engines such as http://yotophoto.com which offer, for example, an advanced option of colour matching.
Apart from the above search engines there are a lot of friendly websites where free graphics can be found. If you look for raster graphics go to stock photography website: http://www.sxc.hu/ or http://www.freefoto.com/, http://www.morguefile.com/, http://www.freephotosweb.com/ . If you look for vector images, and you are the user of Microsoft Office products go to http://office.microsoft.com/clipart

## Software – free & commercial

There is a number of very good commercial graphics processing packages (R – raster, V – vector) :

- Adobe Photoshop (R; for professionals)
- Adobe Photoshop Elements (R; for less advanced users)
- Corel Photo Paint (R; for professionals)
- Corel Paint Shop Pro (R; for semi-professionals, advanced amateurs)
- Adobe Illustrator (V, for professionals)
- Corel Draw (V, for professionals)

All of those are relatively expensive for school/private use. If you want to buy them find so called Academic Editions that can be up to 5 times cheaper.
There is, however, a fast growing number of very good free applications

- IrfanView (R; simple, fast image viewer with a huge number of image processing functions) (www.irfanview.com)
- Paint.NET (R; simple introduction to more advanced image processing) (http://www.getpaint.net)
- PhotoFiltre (R; similar to Paint.NET) (http://www.photofiltre.com)
- GIMP (R; advanced and complex piece of software – for semi-professional users) (www.gimp.org)
- Inkscape (V; similarly to GIMP, an advanced and complex piece of software – for semi-professional users) (www.inkscape.org)

## Basic processing using Irfan View

- Rotation – if you want to rotate an image open it and press either R (turn right) or L (turn left);
- Cropping – select an area of the image and press CTRL + Y – only the selected part will be left;
- Resizing/resampling (changing resolution) – press CTRL + R and select the desired parameters
- Controlling colour depth – click ‘Image’ in the menu and select either “Increase colour depth” or “Decrease colour depth”
- Improving contrast and saturation – click ‘Image’ in the menu and select “Enhance colours” and change the desired parameters
- Enhancing colours – click ‘Image’ in the menu and select “Enhance colours” and change the desired parameters
- Batch processing – click ‘File’ in the menu and select “Batch conversion/ rename”, select the files and very carefully change the desired parameters

## How to remedy typical problems – a few tips

**Only a part of an image is needed:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and drag the cursor over an area of the image that you want to leave intact. If the area selected is not the right size you can click anywhere else on the image to remove the selection or you can modify it by dragging the borders (place the cursor over the selection border – it will change into a double arrow). Once you are satisfied with the area selected use CTRL-Y keyboard shortcut to remove the unwanted parts of the image. Save the outcome by clicking on the File menu and then “Save As”.

**Dark areas to be removed before print:** unfortunately it cannot be done with IrfanView. An alternative can be Paint.NET – another piece of very useful free software. Open the image in the Paint.NET by clicking
Magic Wand tool in the Toolbox on the left or press “S” key. Then click on the uniformly black part of the image. It should be instantly selected. Edit Invert Selection CTRL + I and copy (CTRL + C) the remaining part of the image. Now you have it in the system clipboard and you can paste it (CTRL + V) in, for example, Word. You can create a new image in IrfanView (menu “Image” / “Create New (empty)”) and paste the required part of the image.
There is also an alternative method, and a very simple one, if you use Microsoft Office software. Insert the image into, for instance, Word. image button bar

**Bleak colours:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and click “Enhance colours...” or use SHIFT + G keyboard shortcut. Try to increase two values: “Contrast” and “Saturation” by dragging the appropriate slider control to the right then click OK and see the outcome. If you are not satisfied use CTRL + Z keyboard shortcut (it will undo the last action) and go back to experimenting with the sliders. You can lower the “Gamma correction” value.

**Low contrast:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and click “Enhance colours...” or use SHIFT + G keyboard shortcut. Try to increase “Contrast” then click OK and see the outcome. If you are not very happy use CTRL + Z keyboard shortcut (it will undo the last action) and go back to experimenting. You can lower the “Gamma correction” value.
Limited colour range: unfortunately nothing really helpful can be done. Just to make the image more pleasing to the eye you can go to Image menu and click “Effects” and then “Blur”. Blurring can make the image less grainy, but it will not restore the colour range the image lost.

**Blue tinge:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and click “Enhance colours...” or use SHIFT + G keyboard shortcut. Try to increase lower the “Colour balance” / “B” (=blue) value. You will decrease the amount of blue colour in the image. If you are not very happy use CTRL + Z keyboard shortcut (it will undo the last action) and go back to experimenting.

**Excessive contrast:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and click “Enhance colours...” or use SHIFT + G keyboard shortcut. Try to decrease “Contrast” value, which will show the hidden details in the highlights (= bright areas of the image) or, if you like the highlights, increase “Gamma correction” value – the overall aspect will be more pleasing to the eye. If you feel that something is still missing try increasing “Saturation”. Click OK and see the outcome. If you are not content use CTRL + Z keyboard shortcut (it will undo the last action) and go back to experimenting.

**Excessive blur:** open the image in IrfanView, go to “Image” menu and click “Sharpen” or use SHIFT + S keyboard shortcut. Repeat the action as needed being fully aware that you can only undo the last action. Of course, even after very thorough processing you don’t have to save the new image (or save it under a different name).

# Working with Comenius Networks

*Pavlos Koulouris*
*Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

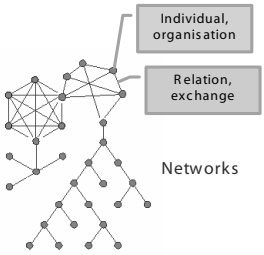
**Abstract**

Comenius Networks can be used as tools by Europe's schools interested in transnational cooperation, as illustrated by various good practice examples.
After a brief introduction of the concepts and workings of Comenius Networks, useful experiences from the involvement of the author's institution in such networks are presented. The case of the 'Network of Multigrade Education' (NEMED) is focused upon, as an example of interesting networking activity and effective use of new technologies to this end.

## Introduction

This presentation briefly discusses Comenius Networks, part of the Comenius Action of European Commission's Socrates Programme for Education, as tools for schools interested in getting involved in transnational cooperation projects. Subsequently some useful experiences from our own involvement in such a network are also presented.

It should be noted that 'networks' in this case are conceptualized as human networks of different 'configurations' and various structures, which consist of links, relations and exchanges between individuals and organizations in topics and fields in which they share an interest.



## Comenius Networks

To understand Comenius Networks it is necessary to consider the wider conceptual and organizational framework of the Comenius Action, in which they belong.

Already a century before the Enlightenment, one of the founding fathers of modern education claimed that "...only through education can man achieve his full potential and lead a truly harmonious life...". His name was Johann Amos Comenius (1592-1670). In our times this name remains in the heart of questions about the true potential of school education, owing not only to his work, but importantly also to the fact that Europe has named its Programme Action for school education after him.

Socrates
Comenius

Education and Culture

The Comenius Action of the Socrates Programme aims to enhance the quality and reinforce the European dimension of school education by encouraging transnational cooperation between schools, contributing to improved professional development of staff directly involved in the school education sector, and promoting the learning of languages and intercultural awareness in Europe's schools. In recent years, the Comenius Action has helped numerous school teachers and pupils all over Europe to develop a sense of belonging to a broader and outward-looking European community, encouraging creative exchange between diverse traditions, cultures and regional identities.

Comenius activity aiming at the enhancement of the quality and the reinforcement of the European dimension of school education has taken different forms, through projects that have been promoting transnational cooperation and exchanges between schools and teacher training establishments; encouraging innovation in pedagogical methods and materials; promoting the transnational dissemination of good practice and innovation in the management of schools; developing and disseminating methods for combating educational exclusion and school failure, promoting the integration of pupils with special educational needs, and promoting equal opportunities in all sectors of education; and promoting the use of information and communication technology in school education and in the training of staff working in this sector.

Importantly, there is a special emphasis in the Comenius Action on the promotion of the language learning, and of intercultural awareness in school education. Thus, projects funded by Comenius ought to promote an enhanced awareness of different cultures, develop intercultural education initiatives for the school education sector, improve the skills of teachers in the area of intercultural education, support the fight against racism and xenophobia, as well as improving the education of children of disadvantaged groups such as migrant workers, occupational travellers, Romanies and travellers.

Comenius Networks, also codified as Comenius 3 projects, constitute one of the three major categories of Comenius projects, the other two being School Partnerships (Comenius 1) and School Education Staff Training Projects (Comenius 2). In a way, Comenius Networks could be seen as the result of accumulated experiences and 'maturity' gained by groups of transnational partners through past activities under Comenius 1 and Comenius 2, such as smaller-scale school-based projects promoting transnational co-operation between schools or innovative teacher training schemes and themes. A Network can offer added value to this 'capital' of previous work, by creating links between projects carried out by school partnerships or projects relating to the training of school education staff. A Comenius Network is by definition based on a subject of common interest, aiming to promote European co-operation and innovation in school education in the corresponding thematic area(s). Thus, a Comenius Network may function as a platform assisting persons and institutions involved in Comenius to strengthen their co-operation, and enabling them to maintain and consolidate their European co-operation beyond the period of Community support for their specific projects. What is more, a Comenius Network ought also to provide a forum for joint reflection and cooperation for the identification and promotion of innovation and best practice in the thematic area concerned. It should be noted that even though Comenius Network participants usually are institutions taking part in projects, initiating new projects or having completed projects under Comenius 1 or 2, participation in a Comenius Network is also open to other organisations, which may have particular expertise in the field concerned.

## Ellinogermaniki Agogi in Comenius Networks

Ellinogermaniki Agogi, a Greek institution covering all levels of school education from pre-school to upper secondary, is a school devoted to educational innovation and the imaginative use of new technologies. Through a dedicated R&D department, new ideas and approaches are designed and tested in the school, often through research and the exchange of experiences in the framework of European projects. Among various projects, Ellinogermaniki Agogi has been a participant in four Comenius Networks, which cover areas of school education as diverse as German as a foreign language, multigrade education, intercultural citizenship education, and career guidance in schools (Networks named DaF Netzwerk, NEMED, COMCULT, and CareerGuide respectively). This presentation will focus on the case of the NEMED Network, examining it as an example of interesting networking activity and effective use of new technologies to this end.

NEMED, a Comenius 3 project lasting from 2004 to 2007, is the 'child' of a

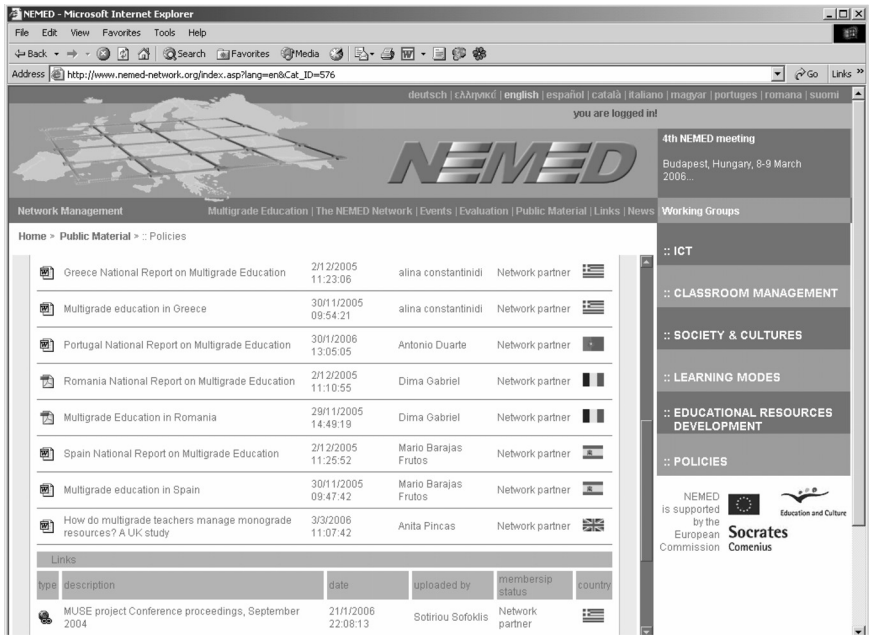
Comenius 2.1 project which run between 2002 and 2004 under the title Multigrade School Education (MUSE). The MUSE project developed an innovative, specialised in-service training programme for teachers working in multigrade schools, through close international collaboration between teachers and researchers. Important outcomes of that project were a) the realisation of the need of multigrade teachers in Europe for training in innovative teaching and learning approaches that are well-suited to the multigrade school environment, including the use of ICT in everyday school work, and b) the development of a relevant training programme promoting teachers' professional development in these fields. Thanks to the MUSE project, training material specifically designed for multigrade school teachers was for the first time made available to all who may be interested, via the internet.

A follow-up of the activity developed within MUSE has been the networking, at the European level, of educationists and school practitioners sharing an interest in multigrade schools, either as a field of research or as a space of educational practice that deserves attention and support. This contact and exchange is taking place within the European 'Network of Multigrade Education' (acronym: NEMED). The network is currently active in ten European countries through its founding partners, but has also attracted the interest of people from other countries in Europe and the world, who have voluntarily registered themselves as members. NEMED is currently studying the characteristics and the needs of multigrade schools, is actively promoting the upgrading of questions relating to multigrade education in educational policy-making, is investigating and proposing ways to improve the education provided by multigrade schools, as well as offering support to multigrade school teachers and fostering the development of communication among them. In addition, NEMED regularly organises international workshops and conferences, aiming at the widest possible dissemination of knowledge and experiences accumulating within the network, as well as the sensitization of the world of education towards multigrade schools and their issues.

Of particular interest is NEMED's priority for the development of a dedicated web portal for the network, which is intended to foster and enhance the functioning of NEMED as a lifelong learning network for Europe's multigrade teachers. The portal is a multilingual networking web space serving all network actors by facilitating communication and exchange, sharing of information and conducting of research, as well as provision of professional development and support opportunities to multigrade school teachers. The portal is divided in six identically structured areas, which correspond to the six working groups of the network: ICT for multigrade schools; classroom management in multigrade schools; society, cultures, and the multigrade school; learning modes in the multigrade classroom; educational resources development for the multigrade school; policies for multigrade education. In a working group area, users can access work relating to research, educational resources, and training materials, as well as participating themselves in ongoing work by uploading their own contributions. Users may also view and download the different Reports of this working group to the whole NEMED Network, while there is also a dedicated area to facilitate communication and exchanges within the group in the form of asynchronous forums. Though

this mechanism, network partners and members have already created a lively community exchanging ideas and materials, thus continually expanding a joint collection of resources on multigrade education.

An additional function of the NEMED web portal relates to the promotion of network membership. To this end, visitors are offered the opportunity to become




members of the Network, by simply completing a short web-based application form. Importantly, the application mechanism allows for the distinction of different levels of membership, which relate to a gradual increase in access rights for the different user groups in the portal, as well as supporting the accumulation of structured statistical data for measuring the network's activity over the web.

## Comenius into the future

Comenius remains a part in the new Integrated Programme for lifelong learning the European Commission has adopted for the period 2007-2013. In this renewed, more challenging framework, Comenius activities will be addressing the teaching and learning needs of all those who are in pre-school and school education, developing understanding among young people and educational staff of the diversity of European cultures and its value, and helping young people acquire the basic life-skills and competences necessary for their personal development, for future employment and for active European citizenship. This new organizational

framework clearly sets the scene for further innovative initiatives by schools and other institutions interested in school education, which are bound to produce imaginative insights into, and creative solutions for, an optimistic future of schools in Europe.

# KONFERENZPROGRAMM

## Freitag, 8. September 2006

| Zeit | Vorträge-Präsentationen | Sektion |
|---|---|---|
| **9.00 - 10.00** | **Dr. Stavros Savas**, Direktor der Ellinogermaniki Agogi<br>**Michael Dorn,** Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Athen<br>**Antonios S. Bobetsis,** Wissenschaftlicher Koordinator für die neuen schulischen Lehrbücher, Pädagogisches Institut, Griechisches Ministerium für Bildung und Religion<br>**Adamantia Schäfer-Sotiropoulou,** Europäische Kommission, Generaldirektion für Bildung und Kultur<br>**Assimakis Konstantopoulos,** Vizepräsident, Griechischer Deutschlehrerverband<br>**Dagmar Schäffer,** DaF-Netzwerk-Koordinatorin, Ellinogermaniki Agogi | ***Begrüßung*** |
| **10.00 – 10.15** | Vorstellung des neuen Lehrwerks Deutsch ein Hit! 1 für griechische Gymnasien (DE)<br>*Daniela Stai, Chariklia Kapoti, Panajota Spyropoulou, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* | ***Fremdsprachen-unterricht in einem erweiterten Europa*** |
| **10.15 – 10.45** | Interkulturelles Lernen mit Computer und Internet (DE)<br>*Prof. Dr. Bernd Rüschoff, Universität Duisburg- Essen, Deutschland* | |
| **10.45 – 11.10** | Vernetzte Welten - Wie das Internet Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht verändert (DE)<br>*Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf, Deutschland* | |
| **11.10 – 11.30** | Unzeitgemäße Anmerkungen - Der Lehrer und die Kreide (EL, DE)<br>*Prof. Dr. Elmar Winters-Ohle, Universität Dortmund, Deutschland* | |
| **11.30 – 12.00** | **Kaffeepause** | |

| | | |
|---|---|---|
| **12.00 – 12.20** | Das DaF-Netzwerk: Eine europäische Plattform der Zusammenarbeit (DE)<br>*Dagmar Schäffer, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* | ***Europäische Initiativen und Projekte für die Sprachenlehrer-fortbildung*** |
| **12.20 – 12.40** | Interkulturelles Lernen in der Schule - Ideen und Beispiele aus internationalen Projekten (DE)<br>*Dr. Ivanka Kamburova, Shumen Universität / Lehrerfortbildungsinstitut Varna, Bulgarien* | |
| **12.40 – 13.00** | In Vino Veritas – Deutschlehrerfortbildung mit der Feuerzangenbowle (DE)<br>*Gaby Frank- Voutsas, Goethe Institut Athen, Griechenland* | |
| **13.00 – 14.00** | **Mittagspause** | |
| **14.00 – 14.30** | WebQuests und Weblog im DaF-Unterricht im Rahmen des eTwinning Programms an einer griechischen öffentlichen Schule (DE)<br>*Johanna Chardaloupa , Panhellenischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland* | ***Deutsch lernen in Griechenland*** |
| **14.30 – 15.00** | Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht (DE)<br>*Alekos Goulas, Griechischer Deutschlehrerverband, Athen, Griechenland* | |
| **15.00 – 15.30** | Methodisch-didaktische Prinzipien des neuen Lehrwerks Deutsch ein Hit!1 (DE)<br>*Daniela Stai, Chariklia Kapoti, Panajota Spyropoulou, Elllinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* | |
| **15.30 - 16.00** | **Kaffeepause** | |
| **16.00 - 18.00** | **Parallele Workshops** | |
| **20.30** | **Abendessen in Athen** | |

## Parallele Workshops

| | **WORKSHOP 1.1 Software für Sprachenlehrer** |
|---|---|
| **16.00 – 16.30** | Multimedia im Sprachunterricht. Freund oder Feind? (EN)<br>*Alexandros Vouyouklis, Flexible Multimedia / Kryfo Scholio Language School, Athens, Greece* |
| **16.30 – 17.00** | Der Einsatz des computergestützten Simulationsprogramms für Unternehmensgründer im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht (DE)<br>*Elisabeth Lazarou, Universität Innsbruck, Österreich* |
| **17.00 – 17.30** | DOKEOS – nicht nur ein Hausaufgabenraum (DE)<br>*Frank Leppert, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal* |
| **17.30 – 18.00** | Das “griechische Sommerloch” im Deutschunterricht – Überbrückung durch E-Mail-Betreuung (DE)<br>*Ina Vallianatos-Grapengeter, Sprachenschule “Livathos” , Metaxata, Kefalonia, Griechenland* |

**WORKSHOP 1.2 Motivation und Methodik**

| | |
|---|---|
| **16.00 – 16.45** | Durch Motivation zum Lernerfolg (DE)<br>*Chryssoula Stamouli, Deutschlehrerin, Gymnasium Trikala, Griechenland* |
| **16.45 – 18.00** | DaF – offen, handlungsorientiert, spielerisch (DE)<br>*Prof. Daniela Stoytcheva, Universität Sofia, Bulgarien* |

**WORKSHOP 1.3 Ressourcen und Material für DaF**

| | |
|---|---|
| **16. 00 – 17.00** | Die unendliche Lektüre (DE)<br>*Werner Bönzli, Max Hueber Verlag, München, Deutschland* |
| **17.00 – 17.30** | Die DS Helsinki als Pädagogisches Ressourcenzentrum für DaF-DFU in Finnland (DE)<br>*Jorma Larinkoski, Helsinki, Finnland* |

**WORKSHOP 1.4 Filme machen mit Deutschlernern (Teil 1)**

| | |
|---|---|
| **16.00 – 18.00** | Filme machen mit Deutschlernern – neue und alte Medien im Sprachunterricht (DE)<br>*Marta Ares Fontela, EOI Vigo, Spanien* |

**WORKSHOP 1.5 Unterrichten mit Deutsch ein Hit! 1 (Teil 1)**

| | |
|---|---|
| **16.00 – 18.00** | **Gruppe 1**<br>Lek. 1, Lesen und Verstehen<br>*Chariklia Kapoti, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 2**<br>Lek. 2, Strategien<br>*Panajota Spyropoulou, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 3**<br>Lek. 3, Projektarbeit<br>*Daniela Stai, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* |

# Samstag, 9. September 2006

| Zeit | Vorträge-Präsentationen | Sektion |
|---|---|---|
| **9.30 – 10.00** | Multiculti im Fremdsprachenunterricht (DE)<br><br>*Dr. Evangelia Papadimitriou, Deutschlehrerin, Ioannina, Griechenland* | ***Multikulturalismus in den Klassenzimmern Europas*** |
| **10.00 – 11.00** | On the Edge - Ein Projekt und Schlüsselfragen für Länder im erweiterten Europa (DE)<br><br>*Dr. Alan Clarke, Liverpool Hope University, Großbritannien* | |
| **11.00 – 11.30** | Deutsch in meiner Umgebung – Modelle für den Unterricht (DE)<br><br>*Erika Broschek, Goethe-Institut Athen, Griechenland* | |
| **11.30 – 12.00** | **Kaffeepause** | |
| **12.00 – 12.30** | Das Griechische Staatszertifikat für Fremdsprachen (Κ. Π .Γ.) (DE)<br><br>*Georgia Pipeli, 5. und 12. Grundschule Xanthi, Griechenland* | ***Evaluation und Leistungsbewertung im Fremdsprachen-unterricht*** |
| **12.30 – 13.00** | Kompetenzstufen testen - leicht gemacht. C-Tests für DaF in der Praxis (DE)<br><br>*Prof. Dr. Rupprecht Baur, Universität Duisburg- Essen, Deutschland* | |
| **13.00 – 13.30** | Evaluationsmethoden für den Unterricht (DE)<br><br>*Dr. Anja Görn, Universität der Bundeswehr München, Deutschland* | |
| **13.00 – 14.00** | **Mittagspause** | |
| **14.30 - 16.30** | **Parallele Workshops** | |
| **16.30 - 17.00** | **Kaffeepause** | |

## Parallele Workshops

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.1 Europäisches Bewusstsein und europäische Identität** |
| **14.30 – 15.00** | Sind griechische Schüler europabewusst? (DE)<br>*Nicolaos Bounas, TEI Epirus , Arta, Griechenland* |
| **15.00 – 15.30** | PeriSCop – Materialien für die europäische Dimension im Unterricht (DE)<br>*Prof. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien* |
| **15.30 – 16.30** | Fremdsprachenunterricht für europäische Identität (EN)<br>*Nora-Anne Dowling & Margaret Doogan, Inchicore College für Weiterbildung, Dublin, Irland* |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.2 Innovative Ansätze für den Lernprozess** |
| **14.30 – 16.00** | Digitales „Storytelling“ für eine europäische Schule (EN)<br>*Hans Skoglund, Eva Darell & Simon Strömberg, Kulturskolan, Stockholm, Schweden* |
| **16.00 – 16.30** | Neue Technologien für eine europäische Schule (EN)<br>*Anna Zoakou, Elllinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.3 Filme machen mit Deutschlernern (Teil 2)** |
| **14. 30 – 16.30** | Filme machen mit Deutschlernern – neue und alte Medien im Sprachunterricht (Fortsetzung) (DE)<br>*Marta Ares Fontela, EOI Vigo, Spanien* |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.4 Unterrichten mit Deutsch ein Hit! 1 (Teil 2)** |
| **14.30 – 16.30** | **Gruppe 1**<br>Lek. 2, Strategien<br>*Panajota Spyropoulou, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 2**<br>Lek. 3, Projektarbeit<br>*Daniela Stai, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 3**<br>Lek. 1, Lesen und Verstehen<br>*Chariklia Kapoti, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* |

| | |
|---|---|
| **17.00 - 19.00** | **Parallele Workshops** |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.5 Das Internet für Deutschlehrer** |
| **17.00 – 17.40** | Österreichische Landeskunde aus dem Internet (DE)<br>*Katja Bradač, Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien* |
| **17.40 – 18.20** | „Aus den Charts in den Unterricht" – Recherche und Didaktisierung aktueller deutschsprachiger Musik (DE)<br>*Andreas Westhofen, IIK Düsseldorf, Deutschland* |
| **18.20 – 19.00** | Bilder und Graphiken für den Sprachunterricht im Internet finden und bearbeiten (EN)<br>*Andrzej Walczak, Gdańskie Liceum Autonomiczne, Danzig, Polen* |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.6 Kulturen, Körper und Rhythmen für eine europäische Schule** |
| **17.00 – 19.00** | *Virginia Taylor,*<br>*Liverpool Hope Universität, Großbritannien* (EN) |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.7 Comenius Kontakt-Seminar** |
| **17.00 – 17.30** | Bildungsaustausch als Voraussetzung für friedliche Koexistenz junger europäischer Bürger (EL, EN)<br>*Ioanna Psina. 9. Lyzeum, Athen, Griechenland* |
| **17.30 – 18.00** | Präsentation von Comenius-Schul-Projekten (EL, DE)<br>*Ioanna Stefanidi, 7. Gymnasium Nea Smyrni, Griechenland*<br>*Sotiria Tzelfe-Anesti, Gymnasium Chalkida, Griechenland* |
| **18.00 - 18.30** | Kooperation mit Comenius-Netzwerken (EL, EN)<br>*Pavlos Koulouris, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* |
| **18.30 - 19.00** | Diskussion und Meinungsaustausch |

| | |
|---|---|
| | **WORKSHOP 2.8 Unterrichten mit Deutsch ein Hit! 1 (Teil 3)** |
| **17.00 – 19.00** | **Gruppe 1**<br>Lek. 3, Projektarbeit<br>*Daniela Stai, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 2**<br>Lek. 1, Lesen und Verstehen<br>*Chariklia Kapoti, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*<br><br>**Gruppe 3**<br>Lek. 2, Strategien<br>*Panajota Spyropoulou, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland* |

# EINDRÜCKE VON DER KONFERENZ