Fremdsprache Deutsch Europäisch

Fremdsprache Deutsch Europäisch Akten der zweiten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST, Ungarn, 08. – 11. September 2005

Fremdsprache Deutsch Europäisch

Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem DaF-Netzwerk

Akten der zweiten internationalen Konferenz
des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST
in Szigetszentmiklós/Budapest, Ungarn
08. – 11. September 2005

Mit finanzieller Unterstützung durch die Europäische Kommission

European Commission

Fremdsprache Deutsch Europäisch

Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem DaF-Netzwerk

Akten der zweiten internationalen Konferenz
des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST
in Szigetszentmiklós/Budapest, Ungarn
08. – 11. September 2005

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

Herausgegeben von **Ellinogermaniki Agogi**

Graphik:

Makis Mazarakos
Vassilis Tzanoglos
Vagelis Anastasiou

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: 960-8339-79-0

Vorträge und Präsentationen

Interkulturalität als Arbeitsfeld für die Sprachwissenschaft und den Deutschunterricht 9
Prof. Dr. Csaba Földes, Universität Veszprém, Ungarn

Vermittlungsmodelle interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht 15
Dr. Ivanka Kamburova-Milanova, Universität Schumen-Lehrerfortbildungsdepartment,Varna, Bulgarien

Schreiben lernen - spannend, motivierend 23
Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, Universität „St. Kliment Ochridski" Sofia, Bulgarien

Der Multimedia-Führerschein D 35
Katja Bradač, Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien

Deutsch als Wirtschaftssprache: Darstellung einer Didaktikmethode 39
Dr. Murielle Étoré, Università della Calabria, Rende, Italien

Vergleich der Schulsysteme in Griechenland, Polen, Slowenien, Tschechien,
Ungarn mit Nachdruck auf dem DaF-Unterricht 57
Prof. Dr. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien

Schwierig, hässlich und Würstchen:
Das Image der deutschen Sprache an Schulen in Portugal 67
Alexandra Schmidt, Maria Helena Araújo e Sã, LALE (Laboratório Aberto para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), Universität Aveiro, Portugal

Werbung für das Sprachenlernen - Strategien, Formen, Beispiele 85
Erika Broschek, Goethe-Institut Athen, Griechenland

Workshops

Y-Groups im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer globalen Simulation 93
Ana Margarida Abrantes, Universidade Católica Portuguesa Viseu, Portugal

Das Taaldorp-Konzept für Deutsch als Fremdsprache 99
Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta, Univerität Duisburg-Essen, Deutschland

Fortbildung Online - Kostenlose Onlinefortbildung für Lehrer in Echtzeit 103
Frank Leppert, Universidade Católica Portuguesa Viseu, Portugal

Müde Lerner munter machen 107
Werner Bönzli, Max Hueber Verlag, München, Deutschland

Übergang von E-Mail-Projekten zum Gebrauch der Lernplattform E-Journal 119
Leila Huhta, dafnord, Finnland

Schnupperkurs Ungarisch. 121
Brigitte Terbe, Batthyany Kazmer Schulen Szigetszentmiklós, Ungarn

Deutsch und Fußball-Weltmeisterschaft 2006: eine runde Sache 123
Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen, Griechenland

Filme machen mit Deutschlerner – Neue und alte Medien im
handlungsorientierten Sprachunterricht. 129
Marta Ares Fontela, Escola Oficial de Idiomas Vigo, Spanien

Mein Tag - ein interkulturelles Online-Unterrichtsprojekt. 133
Dr. Joachim Quandt, Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas
(CNAI) / Sprachenselbstlernzentrum Navarras, Spanien

Comenius fördert Fremdsprachen!
Vorstellung von Comenius-Projekten und Projektvorschlägen

Developing network-based language learning & teaching in Education and
Teacher Training: The MICaLL Project 141
Ton Koenraad, Utrecht University of Professional Education, Faculty of Education, Niederlande

Projekt „Cross-Cultural Walk in the streets of Europe (CC-WISE)“ 159
Reni Dimova, Intercultural Cooperation Foundation, Bulgarien

Projekt „Multikulturelles Europa“ 161
Marion v. Braun, Eosander Grundschule Berlin, Deutschland

Projekt „Ungarn als EU-Mitglied„. 163
Agnes Frank, Verebély László Szakközépiskola Budapest, Ungarn

Ein Projekt zur kombinierten virtuellen und geographischen Mobilität von Deutschlernern 165
Saara Peutere-Heikka, dafnord, Finnland

Projektvorschlag Daltonplan -Vom Frontalunterricht zu einem innovativen Schulprogramm 167
Jelena Nemes, Ildikó Tar, Általános Iskola Győrszemere, Ungarn

Frühes Fremdsprachenlernen durch traditionelle Geschichten. Ein Fortbildungsprojekt für Fremdsprachenlehrende 169
Chantal Muller, HENaC, Champion, Belgien

Von der Fremdsprache als Unterrichtsfach hin zur funktionalen Sprache integriert in Fächer - ein neues Fremdsprachenkonzept. 173
Ellen Ströbele, Ute Leoni, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung GHS Offenburg, Deutschland

Vorstellung des Comenius-Netzwerkes COMCULT und ein Projektvorschlag 177
Edmund Ohlendorf, Max-Weber-Kolleg Freiburg, Deutschland

Das GEH-MIT-Projekt und seine Ergebnisse 179
Lucia Leporati, Instituto Superio Balbo Liceo Scientifico Casale Monferrato, Italien

Socrates / Comenius action and Comenius Projects in Hungary 181
Orsolya Jánosik, TPF, Nationale Sokrates Agentur, Budapest, Ungarn

Konferenzprogramm. 185

Eindrücke von der Konferenz 191

Vorträge und Präsentationen

Interkulturalität als Arbeitsfeld für die Sprachwissenschaft und den Deutschunterricht

Prof. Dr. Csaba Földes
Universität Veszprém, Germanistisches Institut, Veszprém, Ungarn

Abstract

Interculturality is one of the code words of our times. It has become an important paradigm in the social and cultural sciences and represents also an orientation category for up-to-date foreign language teaching and learning. Linguistics, however, has not yet discovered "Interculturality" as a starting point for the constitution of a more or less autonomous partial discipline. This paper analyzes the possibilities and chances of "intercultural linguistics" as well as think about their implications for language education methodology.

1. Begriffe und Konzepte von 'Kultur': Hintergrund und Fragenspektrum – ein multi-, inter- und transdisziplinäres Forschungsfeld

Insgesamt wurde der Kulturbegriff im Laufe der Geschichte von Sprachwissenschaft und Germanistik unterschiedlich und nicht gleichermaßen exakt bestimmt. Im Hinblick auf die Topographie von Kultur zeichnen sich mindestens vier Tendenzen ab:

(a) Die älteren Geisteswissenschaften haben einen Kulturbegriff geschaffen, der für die wissenschaftliche Begründung der sog. deutschen Kultur- und Sprachnation konstitutiv war.

(b) Das Lexem 'Kultur' findet oft auch im Rahmen der Wissenschaften, in alltäglichen Zusammenhängen und umgangssprachlich Verwendung und wird als gesellschaftlicher Bewertungsparameter für sprachliche, literarische und sonstige Produkte benutzt.

(c) In den „neueren“ Kulturwissenschaften (Kulturgeschichte, Kultursoziologie, Kulturanthropologie, Ethnologie etc.) wird ein eigener Kulturbegriff verwendet, sodass sich Angehörige einer gesellschaftlichen Gruppe in einem differenzierten System sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen positionieren, das ihnen als Instanz zur Deutung der Welt und ihrer Situation darin dient, aber auch als Orientierungspunkt für ihr Handeln.

(d) Die modernen Naturwissenschaften (vor allem die Biologie, die Genetik und die Kognitionswissenschaften) stellen die Frage nach Umwelt und Anlagen, also nach kulturellen Einflüssen und vererbten Verhaltenspositionen neu.

Zusätzliche Schwierigkeit: Der Begriff der ‘Kultur’ kann nicht isoliert von Einzelsprachen und von Kulturgemeinschaften als übergreifendes Konzept aufgefasst werden, da er in verschiedenen Sprach- und Wissenstraditionen eine gravierende Mannigfaltigkeit aufweist. Eine vor allem deutsche Besonderheit ist zudem die Kontrastierung von ‘Kultur’ und ‘Zivilisation’.

2. Kulturdimensionen und Kulturstandards als kulturwissenschaftliche Konstrukte und als linguistische Untersuchungsobjekte

Wie erfasst man das Wissen zu den Aspekten von ‘Kultur’?

- Skalen, polare Differenzen (z.B. monochron vs. polychron)
- Kontraste (z.B. kontrastive Untersuchung: differenzierende Merkmale östlicher Kulturen gegenüber westlichen Kulturen
- Typen (Kriterien auf viele Kulturen anwenden und so generelle Typen generieren, z.B. kollektivistisch vs. individualistisch)

Kulturstandards: „Diejenigen Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln ihrer Mitglieder auswirken, werden als zentrale Kulturstandards bezeichnet, Kulturstandards sind also die spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur“. (MARKOWSKY/THOMAS 1995: 7)
Neuere Konzepte, z.B. die „Wertorientierungen“ von SCHWARTZ (1999): Die Grundannahme lautet, dass zunächst die basalen menschlichen Grundbedürfnisse identifiziert sein müssen, um daraus die Wertvorstellungen mit den entsprechenden Kategorien („domains“) ableiten zu können. So: drei Grunddimensionen („conservativism“ vs. „autonomy“, „hierarchy“ vs. „egalitarism“, „mastery“ vs. „harmony“) und sieben Wertkategorien („conservativism“, „intellectual autonomy“, „affective autonomy“, „egalitarian commitment“, „harmony“, „mastery“, „hierarchy“).

3. Das „magische Dreieck“: Sprache – Denken – Kultur

Aspekte von ‘sprachlicher (und kultureller) Relativität’ versus ‘Universalismus’

4. Ansätze einer 'interkulturellen' bzw. 'transkulturellen' Linguistik

4.1. Problematik der Gegenstandskonstitution

„Interkulturelle Linguistik ist eine von Linguisten verschiedener Disziplinen gegenüber der Kulturenbedingtheit von Sprache und Kommunikation, insbesondere dem Phänomen des Sprach- und Kulturkontrastes sowie den Phänomenen des sozialen Kontakts und der kulturenbedingten Interaktion zweier oder mehrerer natürlicher Einzelsprachen praktizierte Forschungsorientierung (ihre lebensweltlichen Konstellationen der Überlappung eingeschlossen), mit den daraus resultierenden theoretischen und praktischen Verfahren. Dabei handelt es sich um eine Kombination einerseits der systemlinguistischen, andererseits der primär psycho-, sozio-, pragma- und kontaktlinguistischen sowie sprachenpolitischen Untersuchungen von Sprach- und Kulturkontrast bzw. Kulturkontakt, der kulturenübergreifenden Kommunikation im weitesten Sinne und des sprachkommunikativen Umgangs mit Fremdheit/Alterität." (FÖLDES 2003: 44).

4.2. Problematik der Inhalte

Hauptbereiche: Pragmatik, Semantik, Metaphernforschung, Phraseologie

Darüber hinaus können sämtliche Sprach- und Beschreibungsebenen – wenn auch in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise – mit dem interkulturellen Paradigma erschlossen werden. Schließlich fragt der Komplex 'interkulturelle Linguistik' (IL) nach all dem, was an der Verschiedenheit, Begegnung, Beziehung und Rezeption von Kulturen von sprachwissenschaftlichem Standpunkt aus interessant sein kann. Und das sowohl in der Synchronie als auch in der Diachronie.

Eine deskriptive IL kann und sollte generell – aus synchroner wie aus diachroner Sicht – zum einen metalinguistische, zum anderen linguistische Unterschiede, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Kontaktphänomene theoretisch, empirisch und anwendungsbezogen erfassen, explizieren und evaluieren. Mit 'metalinguistisch' beziehe ich mich etwa auf Fälle der Sprachplanung, also Situationen, in denen die Gemeinschaft ihre Sprache bewusst gestaltet, wie etwa bei der Entwicklung bzw. Kodierung von Standardsprachen oder bei der Schaffung von Terminologien. In diesen Fällen sind die kulturellen Normen nicht fest in die Sprache inkorporiert, sondern sie beeinflussen die Sprache als unabhängige Faktoren. Unter „linguistischen" Unterschieden, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten bzw. Kontaktphänomenen werden solche Manifestationen verstanden, in denen Sprache und Kultur miteinander verquickt sind, wenn also kulturelle Merkmale in die Substanz von Sprache integriert worden sind. Innerhalb dieses Typs lassen sich mindestens zwei Untergruppen anführen:

- Zum einen kann es sich um Interaktionserscheinungen handeln, die bei den Sprechakten in Erscheinung treten, wie z.B. das Anredeverhalten.
- Zum anderen sind es konzeptuelle Erscheinungen, die das kognitive Funktionieren des Individuums als Ganzes beeinflussen, wie Lexikalisierungs- und Symbolisierungsprozesse.

4.3. Problematik der Terminologie
Das Konzeptfeld Multikulturalität – Interkulturalität – Transkulturalität
'Transkulturelle Linguistik' als ein Sonderfall von interkultureller Linguistik.

Der Terminus Multikulturalität drückt – wohl auch dank des Präfixes multi-, (welches „viel, vielfach" bedeutet) – die Probleme des Zusammenlebens verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft aus. „Multikulturalität" geht von der Existenz klar unterschiedener, in sich jedoch homogener Kulturen aus. Das „Multikulturalitätskonzept" sucht dann nach Chancen der Toleranz, der Verständigung, der Akzeptanz und der Konfliktvermeidung oder der Konflikttherapie. Mit Interkulturalität wird durch inter („zwischen") der Eindruck vermittelt, Kulturen können sich der Logik ihres Begriffs gemäß eben voneinander absetzen, sich gegenseitig verkennen, ignorieren, diffamieren oder bekämpfen, nicht hingegen verständigen oder einen Austausch pflegen. Das Konzept der „Interkulturalität" sucht dagegen nach Wegen, wie sich die Kulturen miteinander vertragen, wie sie miteinander kommunizieren. Der Terminus Transkulturalität (trans = „quer, durch, hindurch, hinüber, jenseits") geht hingegen auf die tatsächliche heutige Situation in vielen Gesellschaften ein. Denn die Kulturen sind durch Migration, sozioökonomische Interdependenzen u.ä. miteinander vernetzt, die Unterscheidung zwischen „Eigenem" und „Fremdem" ist oft nicht oder kaum mehr möglich (z.B. im Falle von zweisprachigen Minderheiten). „Transkulturalität" steht also für eine Kultur der Integration.

4.4. Schlussbemerkungen: Interkulturelle Linguistik als „Hyperparadigma"?
Forderung: Ein Wandel von einem primär „national(philologisch)en "zu einem eher„ kulturorientierten" Denk- und Orientierungsansatz. Dabei sollte man sich diese neue Wissenskultur nicht als eine Art „Hyperparadigma" vorstellen. Es ist weniger eine in sich abgeschlossene Theorie einer IL anzustreben, sondern – im Sinne eines Ordnungs- und Deutungsprinzips – die Herausarbeitung, Bündelung und Nutzung von Schnittstellen linguistischer Konzepte einerseits (etwa von strukturalistisch bis kognitiv) und Teildisziplinen andererseits (etwa von der Lexikologie bis zur Pragmatik). In ähnlicher Weise wie die Kulturbegriffe in den einzelnen „Nationalkulturen" und Forschungstraditionen erheblich divergieren, gilt es zu berücksichtigen, dass auch die Kulturwissenschaft als Bezugsdisziplin nicht einheitlich ist.

5. Ausblick: Interkulturalität und Deutschunterricht

Literatur:

BARKOWSKI, Hans (2002): Annäherungen an einen Kulturbegriff unter dem Blickwinkel der Begegnung im Fremdsprachenunterricht. In: WIESINGER, Peter [unter Mitarbeit von Hans DERKITS] (Hrsg.): Akten der X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000:„ Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert "Bd. 4. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a.M./New York/Oxford/Wien: Lang. (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A; 56). S. 141−149.

BHABHA, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg. (Stauffenburg discussion; 5).

FÖLDES, Csaba (2003): Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Ed. Praesens. (Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement; 1).

FÖLDES, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter Bedingungen transkultureller Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.

GOODENOUGH, Ward. H. (1964): Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, Dell (Ed.): Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. New York [u. a.]: Harper. S. 36−39.

HANSEN, Klaus P. (2003): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 3., durchges. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. (Uni-Taschenbücher; 1846).

HERINGER, Hans Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Francke. (UTB; 2550: Sprachwissenschaften).

KNIFFKA, Hannes (1995): Elements of Culture-Contrastive Linguistics. Elemente einer kulturkontrastiven Linguistik. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang.

KUßE, Holger/UNRATH-SCHARPENACK, Katrin (Hrsg.) (2002): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Beispiele aus der Slavistik. Bochum: Brockmeyer.

MARKOWSKY, Richard/THOMAS, Alexander (1995): Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger. (Interkulturelle Handlungskompetenz).

PALMER, Gary B. (1996): Toward a Theory of Cultural Linguistics. Austin: Univ. of Texas Press.

RASTER, Peter (2002): Perspektiven einer interkulturellen Linguistik. Von der Verschiedenheit der Sprachen zur Verschiedenheit der Sprachwissenschaft. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.

ROCHE, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.

SCHRÖDER, Hartmut/KUMSCHLIES, Petra/GONZÁLEZ, María (Hrsg.) (2001): Linguistik als Kulturwissenschaft. Festschrift für Bernd Spillner zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.

SCHWARTZ, S. H. (1999): A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. In: Applied Psychology 48. S. 23–47.

SOROKIN, Jurij (1993): Lakunen-Theorie. Zur Optimierung interkultureller Kommunikation. In: ERTELT-VIETH, Astrid (Hrsg.): Sprache, Kultur, Identität. Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris/Wien: Lang. (Europäische Hochschulschriften; Reihe 21, Linguistik; 123). S. 167–173.

WIERLACHER, Alois/BOGNER, Andrea (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler.

WIERZBICKA, Anna (1991): Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction. Berlin/New York: de Gruyter. (Trends in Linguistics/Studies and Monographs; 53).

WIERZBICKA, Anna (1992): Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-specific Configurations. New York [etc.]: Oxford Univ. Pr.

WIERZBICKA, Anna (1997): Understanding Cultures through their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York [etc.]: Oxford Univ. Press. (Oxford Studies in Anthropological Linguistics; 8).

Vermittlungsmodelle interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Dr. Ivanka Kamburova-Milanova
Universität Schumen-Lehrerfortbildungsdepartment Varna, Bulgarien

Abstract

The aim of the paper is to present different topical approaches and models for intercultural communication and their role in Foreign Language Teaching. An attempt has been made to define and thus to differentiate the following: 'intercultural communication', 'intercultural competence', 'intercultural learning'.
The use of various types of texts, visual aids (photos, pictures, placates, flashcards etc.), topic areas and e-learning technologies leads to new methodological solutions and approaches in the process of intercultural communication that results in achieving intercultural competence while learning foreign languages. This involves awareness raising of and change in the norms of behavior, attitudes, values and emotional perception of the other and the foreign culture respectively. Practical examples and possibilities for their application have been shared.

1. Zum Wesen des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Wie versteht man „Interkulturelles Lernen" und „Interkulturelle Kompetenz"?
In letzter Zeit wird allen bewußt, dass sich der Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die Vermittlung der Sprache beschränken durfte. „Literatur", „Landeskunde", „Kulturkunde" und somit „Interkulturelles Lernen" fanden und finden ihren festen Platz in den Lehrplänen vieler Länder der europäischen Region. Man wollte und will damit bildungspolitische Impulse in Richtung eines vereinten Europas geben.
Die enge Verbindung von Sprache und Kultur in ihrer Bedeutung für interkulturelles Lernen ist übergeordnetes Ziel und im heutigen Schulalltag schon als Unterrichtsprinzip

wirksam."Ziel ist ein wechselseitiges intensives Kennenlernen des anderen kulturellen Bezugssystems unter der Perspektive einer Öffnung und Erweiterung des jeweils national geprägten Bildungshorizontes. Damit zugleich intendiert ist das Wecken von Neugier und Verständnis für andere kulturelle Prägungen sowie ein selbstverständliches Umgehen mit Fremdem und Fremdheit. Auf den Punkt gebracht: Der Erwerb interkultureller Kompetenz erscheint als wichtige zukunftsträchtige Schülerqualifikaton für alle Schülerinnen und Schüler." [1]

Interkulturelle Kompetenz und Sprachkenntnisse sind Qualifikationen, die in der Zukunft aller Schülerinnen und Schüler wachsende Bedeutung haben werden. Um Kinder und Jugendliche auf derartige Anforderungen vorzubereiten, ist das Selbstverständnis von Schule als monolingual aufzugeben. Die wachsende Migration und die sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse von Zuwanderern erscheinen nicht mehr als hinderlich, sondern als gesellschaftliche Ressource. In diesem Zusammenhang sollten Mehrsprachigkeit und Multikulturalität und demzufolge entsprechende Angebote interkulturellen Lernens in jeder Schule angestrebt werden.

Der Fremdsprachenunterricht fördert die Bereitschaft und Fähigkeit zum interkulturellen Lernen, d.h. die Schüler lernen, in der Begegnung mit der fremdsprachigen Lebenswirklichkeit, andere Lebensformen und kulturelle Verhaltensmuster und Werturteile gelten zu lassen und die eigenen zu überdenken, falsche Verallgemeinerungen und Vorurteile abzubauen und statt dessen zu partnerschaflicher Begegnung, zu Verständnis und Verständigung zu gelangen.

„Interkulturelles Lernen wird als ein auf das Individuum bezogener Entwicklungsprozeß verstanden der hinsichtlich des Verständnisses und der Akzeptanz von fremdkulturellem Verhalten eine Verhaltensänderung des Individuums zum Ziel hat. Der Akzent wird demnach deutlich auf die subjektive Erfahrung im Lernprozeß gelegt (Albert/Triandis 1994). Im Vordergrund steht das handelnde Individuum , d.h. kulturelle Unterschiede werden als Aspekte der Wahrnehmung und Interpretation („kulturelle Brille"), des Fühlens, Denkens und Verhaltens („kulturelle Prägung") des Individuums gesehen."[2] Interkulturelles Lernen führt zur Erlangung von interkultureller Kompetenz. Darunter wird ein Komplex von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer fremdkulturellen Situation situationsadäquat, kultursensibel, unabhängig und wirkungsvoll zu handeln und somit den Arbeits- und Privatalltag mit Partnern aus anderen Kulturen erfolgreich bewältigen zu können.

Interkulturelles Lernen wird in der Literatur beschrieben als Folge von mehreren Schritten, die sich auf drei Ebenen vollziehen: der kognitiven, der affektiven und der verhaltensmäßigen Ebene.Die Hauptphasen des Prozesses werden im allgemeinen gesehen als

a. Öffnung des Bewußtseins für das eigene kulturelle Orientierungssystem (self-awareness),

b. Öffnung des Bewußtseins für die kulturspezifische Prägung des Handelns fremdkultureller Partner (cultural awareness) und

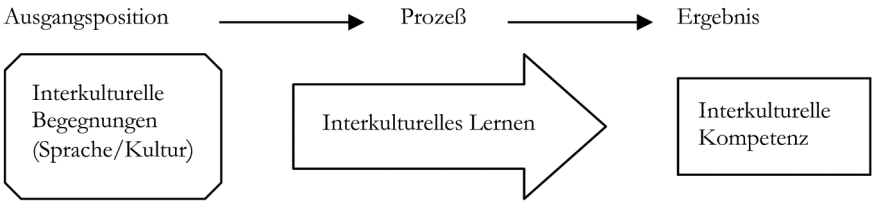
---

[1] Lubig-Fohsel, E.: Die staatliche Europa-Schule Berlin – interkulturelle Impulse für die Regelschule. In: Grundschule konkret , Nr.16, 2000, S.33-34

[2] Roth, J.: Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach.In: Roth, K.(Hg.): Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster u.a., 1996, 256 f.

c. Öffnung des Bewußtseins für die Bedeutung kultureller Einflußfaktoren in der kommunikativen Interaktion (cros-cultural awareness).[3] (vgl.auch Roth,J., 256ff.)

Interkulturelles Lernen bezieht sich auf den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt. Dagegen ist der vieldiskutierte Begriff der interkulturellen Kompetenz auf die Ergebnisebene hinzubringen: Es geht um die Aneignung einer dauerhaften Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen kultursensibel und mit Erfolg interaktiv zu sein, was wiederum durch interkulturelles Lernen erreicht werden soll. Der Begriff des interkulturellen Lernens wird als Zentralbegriff für den Prozeß festgelegt, der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber auch durch entsprechende Bildungsmaßnahmen zu interkultureller Kompetenz führen soll.
Diese Entwicklung wird durch die unten angeführte vereinfachte Abbildung nach dem Vorschlag von Nieke erweitert.[4]



Interkulturelles Lernen wird also als ein Prozeß verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert. Es handelt sich um einen personalen Entwicklungsprozeß, für den genauer bestimmt werden muss, worin diese Entwicklung im einzelnen bestehen soll. Eine Möglichkeit ist es, den Entwicklungsprozeß als ein immer besseres Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme anzusetzen. Bei diesem Prozeß kommt es auf eine Wechselwirkung zwischen subjektiver Verinnerlichung und gesellschaftlicher Objektivierung. D.h., während einerseits Menschen Bedeutungen verinnerlichen, also kulturell „geprägt“ werden, und zwar bis in Details ihrer inneren Vorstellungswelten, bringen sie andererseits die sie umgebende Kultur hervor, indem sie laufend Vorstellungen „äußern“, sei es nun in der Form von Sprechhandlungen oder in vielfältigen weiteren Handlungsformen.
In Anlehnung auf das Phasenmodell von Grosch/Leenen[5] für den Prozeß interkulturellen Lernens werden folgende Lernschritte aufgeführt, die den interkulturellen Lernprozeß struk-

[3] Roth, J.: Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach.In: Roth, K.(Hg.): Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster u.a., 1996, 256 ff

[4] Nieke, W.. Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas. In: Grosch,H./Leenen,W.R.: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, Bi1dungszentrale für politische Bildung, Bonn, 1998, S.29

5 Grosch, H./Leenen,W.R.: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens.In: Bi1dungszentrale für politische Bildung, Bonn, 1998, S.40

turieren und zum größten Teil auf seine Ausführung im Fremdsprachenunterricht übertragbar sein könnten:

Phasen interkulturellen Lernens (nach Grosch/Leenen)

Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können;

Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie bewerten zu müssen;

Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können;

Deutungswissen über bestimmte fremde Kultur erweitern, relevante Kultur-standards identifizieren und dazu entsprechende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können;

Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können;

Erweiterung der eigenen kulturellen Erfahrungen: mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können; selektiv fremde Kulturstandards übernehmen oder zwischen mehreren situations-adäquat und begründet wählen können;

Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig zufriedenstellende Beziehungen aufbauen;
Mit interkulturellen Konflikten praktisch und reibungslos umgehen können.

2. Zur Entwicklung des interkulturellen Lernprozesses und Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das Ziel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht besteht hauptsächlich in der Vermittlung einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz, die sich auf drei Bereiche bezieht, wie es schon oben angedeutet wurde:
„Sprachenlernen (findet statt) unter Bewußtmachung der kulturellen Dimension von Sprache.... Daneben informiert der Unterricht über die Zielkultur. Sprachbeherrschung und landeskundliches Wissen decken jedoch nicht das ganze Spektrum interkulturellen Lernens ab. Als drittes wesentliches Element kommt die Schaffung eines kulturellen Bewußtseins (cultural awareness) hinzu, das sich auf die eigene und die fremde Kultur bezieht.“ [6]

[6] Klippel, Fr.: Zielbereiche und Verwirklichung des interkulturellen Lernens im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachenunterricht 1,1991, S.15

Grundsätzlich werden in diesem Zusammenhang immer wieder Lernziele genannt, die sich auf den Erwerb von Einstellungen und Haltungen wie Toleranz, Offenheit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft oder Reflexion und Veränderung des eigenen Bewußtseins beziehen. (vgl. Doye 1994, Gnutzmann 1994, House 1994) Es wird betont, dass bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz stets die Verbindung zwischen Sprache und ihrem jeweiligen soiokulturellen Kontext hergestellt werden muss; die soziokulturellen Kontexte von Formen der Mutersprache und der Fremdsprache müssen außerdem bewußt gemacht werden.
So verstanden findet interkulturelles Lernen jederzeit auf allen Stufen des Fremdsprachenunterrichts statt und es ist nicht korrekt, Landeskunde nur in bestimmte Lehrbuchlektionen einzubetten oder Kultur als krönenden Abschluss eines Kurses zu verstehen. (Buttjes 1991) In diesem Zusammenhang werden Verfahren und Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen zusammengefasst und in 5 (fünf) Stufen unterteilt:

1. Informationen
2. Vergleiche/Erfahrung/Vermutungen äußern
3. Gestaltung
4. Erlebnis
5. Orientierung/Reflexion

Reine Informationen reichen nicht immer aus, man sollte den Schülern Gelegenheit geben, Simulationen durchzuspielen und durch diese Übungen neue Erfahrungen zu machen. Durch das Hineinversetzen in den Partner und den Versuch, seine Gedanken und Empfindungen nachzuvollziehen, kann der Schüler sich neu in der fremden und der eigenen Kultur orientieren.
„Interkulturelles Lernen setzt für mich einen bewußten Kontrast der Muttersprache und muttersprachlichen Kultur mit der Fremdsprache und fremdsprachlichen Kultur voraus. Man kann eine fremde Kultur (und eine fremde Sprache) nur dann wirklich verstehen, wenn diese Kultur in Relation zur eigenen gesetzt wird. Dieses In-Beziehung-Setzen zwingt zu einer Zusammenschau und Reflexion des Eigenen und des Fremden und fördert die Erkenntnis der Relativität kulturell bedingter Phänomene....“[7]
Nachfolgend wir ein kontrastives Vorgehen in erster Linie inhaltlich durch die Gegenüberstellung von Ausgangs-und Zielkultur im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.Dabei ist zu erwarten, dass es Vermutungen ausgesprochen und bestimmte Deutungsmuster verwendet werden. Hiermit ist die Bedeutung des hermeneutischen Ansatzes angesagt.
Die dritte Stufe „die Gestaltung“ wird von dem Leitsatz „learning by doing“ insofern geprägt sein, als die Schüler hier bespielweise eigene Materialien (z.B. Texte, Poster u.ä.) produzieren.
Innerhalb der Dimension „Erlebnis“ wird weniger Wert auf den schwer herzustellenden direkten Kontakt mit native speakers gelegt, obgleich er durch die Thematisierung einer Brieffreundschaft dennoch eine gewisse Rolle spielt.
Wenn das interkulturelle Lernen erfolgreich ist, so stellt sich ein Ergebnis ein, das als Selbstreflexion bezeichnet werden kann.

[7] House, J.: Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen.In: Basch, Christ, Krumm, 1994, 85

Durch die Bekannschaft und die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur entwickelt der Schüler im Idealfall nach einger Zeit auch eine andere Sicht auf das eigene Leben und die eigene Person. Er sieht sich mit anderen Augen und stellt bisher als selbstverständlich Geltendes in Frage; denn er weiß nun, dass man auch anders leben, denken, empfinden kann.
Auf diese Weise trägt das interkulturelle Lernen zur Persönlichkeitsentwicklung bei und überschreitet die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts deutlich.

3. Vermittlungsverfahren /Vermittlungsmodelle zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz

3.1. Einsatz von Bildern und Fotos im Fremdsprachenunterricht

Ausgewählte Bilder oder Fotos können im Fremdspracheunterricht mit dem Ziel eingesetzt werden, um fremde Kultur zu präsentieren, fremde Situationen, Dinge oder Personen aus dem Alltag zu beschreiben. Aufgrund der persönlichen Erfahrungen und der dargestellten Situationen könnte man zum einen auf bekannte Merkmale, Eigenschaften oder gemeinsame thematische Aspekte geraten, zum anderen könnte das Fremde wahrgenommen werden, aber auch zur Auseinandersetzung bzw. zur überzeugenden Begründung führen. Nicht zu vermeiden sind oft Vermutungen, die durch die Stereotypenbildung hervorgerufen werden.

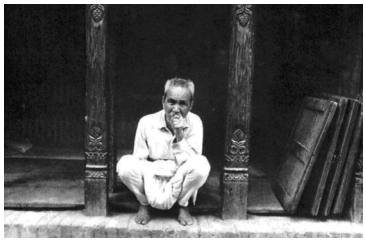
Schritte zur Durchführung
Auswahl von Bildern /Fotos, die interessante Ereignisse der fremden Kultur dartellen oder auf Alltagsthemen orientiert sind (Schwarz-weiße Fotos sind besser dafür geeignet !):

1. Präsentation des Bildes

   (Äußerung von Vermutungen/ Reaktionen sammeln und dabei wichtige Begriffe/ Wörter, Redemittel zusammenfassen);

2. Beschreibung des Bildmaterials
3. Vergleiche und Deutung der fremdkulturellen Optionen/Gemeinsamkeiten finden.
4. Eigene Ideen entwickeln und Materialien erstellen (Texte verfassen)
5. Selbstreflexion

Ein Beispiel:



1. Schauen Sie sich das Bild kurz an ! Was sehen Sie darauf ? Was fällt Ihnen auf ?
2. Was ist für Sie fremd/anders/unbekannt?
3. Beschreiben Sie das Bild! Gehen Sie dabei auf Personen, Dinge, Landschaft und Lebensumwelt ein!
4. Wo könnte dieses Bild aufgenommen sein ?
   Äußern Sie Vermutungen über die aufgenommene Situation ! Warom verbinden Sie das Foto mit diesem Ort? Nennen Sie besondere Merkmale oder Symbole !

5. Vergleichen Sie mit Ihren persönlichen Erfahrungen und suchen Sie Gemeinsamkeiten
6. Wie wirkt dieses Bild auf Sie ? Was würden Sie in einer solchen Situation unternehmen/tun ? Wie würden Sie darauf reagieren ? Wie würden Sie sich dabei verhalten?
7. Verfassen Sie dazu einen kurzen Text ! etc.

3.2. Ausarbeitung von Projekten zu ausgewählten Themen

Projektarbeit ist eine immer noch eine unkonventionelle Arbeitsform für den alltäglichen Unterricht. Ein Projekt schafft für Schüler die Möglichkeit, Unterricht unmittelbar aus ihren Interessen heraus in Ansätzen mitzuplanen und mitzugestalten. Nur auf der Basis dieser Eigenverantwortlichkeit können die Inhalte interkulturellen Lernens vermittelt werden. In einem solchen Unterricht kommt es weniger darauf an, dass die Schüler sich möglichst viele Fakten zu einem Thema aneignen, wichtiger ist, dass die Schüler handelnd tätig werden und dass sie dabei entdecken, wie sie ihre eigenen Erfahrungen einsetzen und Fähigkeiten entwickeln können, wie sie Neues erfahren und bestimmte Verhaltensweisen einüben können. Für das interkulturelle Lernen scheint es also die am besten geeignete Unterrichtsform zu sein.
In diesem Zusammenhang könnte eine Auswahl von Themen allgemeiner Bedeutung durch Arbeit an Projekten zur Förderung des interkulturellen Lernens dienen.
Themen wie „Die Zeit", „Fenster – Ein-und Ausblicke. Was uns Fenster erzählen können", „Tür öffne dich – Wie wohnen wir, wie wohnen andere?, „ So spielen und tanzen die Anderen ...", „Ein Minisprachkurs – Reinschnuppern in andere Sprachen" u.a. „Herkunft des Namens – Namengebung, Traditionen/Bräuche, Gebrauch des Namens, Haltungen" eignen sich für Projektarbeit zum Interkulturellen Lernens.
Ein Beispiel: Thema „Zeit"

- Projektplanung : Entscheidung über Aspekte des Projektsthemas treffen; Ideen sammeln; Projektidee festhalten, Informaionen tauschen und Festlegen der noch benötigten; Teilung in Gruppen und Aufgabenteilung; Projektschritte, Zeitplanung und Endprodukt markieren;
- Projektdurchführung: Beschaffung von Material, Bearbeiten und Teilprodukte ausarbeiten;
- Projektabschluss und Reflexion: Vorstellung der Produkte und Diskussion darüber; Verbesserungsvorschläge bzw. neue Ideen entgegennehmen;

  Aspekte: Eine Landkarte der Zeit; Zeit-Wörter; Tagesablauf eines Fremden; Die Zeit als Maßeinheit; Zeitliches in Texten; Die Pünktlichkeit als Tugend; Die Zeit für mich und in meinem Leben; etc.

3.3 Einsatz von literarischen Texten
3.4 Märchen im Fremdsprachenunterricht
3.5 Redewendungen und Sprichwörter als Indiz einer Fremdkultur
3.6 Begegnungen mit Angehörigen einer Fremdkultur im Internet, durch E-Mails
3.7 Der Schüleraustausch und die gemeinsamen Projektvorhaben

Zu all diesen Textsorten und Lerninhalten sind Didaktisierungsvorschläge zu entwickeln und im DaF-Unterricht einzusetzen. Auf diese Weise ist zu erwarten, dass solche vermittelte

Begegnungen mit dem Anderen und somit mit der fremden Kultur zu einer bewußten Aufnahme von Verschiedenheit und zu ihrer Akzeptanz, zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensnormen, von Haltungen und Werten beitragen können.

Literatur:

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 1994

Butttjes, D.: Interkulturelles Lernen im Englischunterricht, In: Fremdsprachenunterricht,1,1 991, 2-8

Doye, P.: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, In: Bausch/Christ/Krumm, 1994

Grosch, H./Leenen, W.R.: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bi1dungszentrale für politische Bildung, Bonn, 1998, S.40

Gnutzmann, Claus: Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht?
In: Bausch/Christ/Krumm, 1994, 63-72

House, J.: Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen. In: Basch, Christ, Krumm, 1994, 85

Hölscher, P (Hrg.): Interkulturelles Lernen, Frankfurt am Main, 1994

Klippel, Fr.: Zielbereiche und Verwirklichung des interkulturellen Lernens im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachenunterricht 1, 1991, S.15

Kugler-Euerle, G.: Interkulturelles Lernen im englischen Anfangsunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 3, 1997, 165

Lubig-Fohsel, E.: Die staatliche Europa-Schule Berlin – interkulturelle Impulse für die Regelschule. In: Grundschule konkret , Nr.16, 2000, S.33-34

Nieke, W.. Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multi-kulturellen Gesellschaften Europas. In: Grosch,H./Leenen, W.R.: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, Bi1dungszentrale für politische Bildung, Bonn, 1998, S.29

Roth, J.: Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach.In: Roth, K.(Hg.): Mit der Differenz leben.Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster u.a., 1996, 256 f.

Schneider, M.: Interkulturelles Lernen im Russischunterricht,. In: Fremdsprachenunterricht 3, 1997, 162

Schreiben lernen - spannend und motivierend

Prof. Dr. Daniela Stoytcheva
Universität „St. Kliment Ochridski", Sofia, Bulgarien

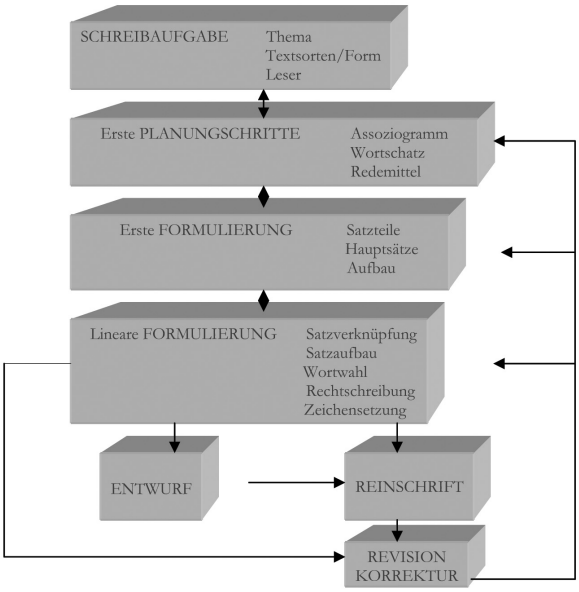
Abstract

Communicative language education calls for (creative) writing, too. Time spent with writing is time well spent. Writing is crucial for the enhancement of the other language skills and for the development of the student's personality. Writing skills cannot be acquired without instruction, that's why (creative) writing has to be specially furthered in classes.
This paper shows possibilities to develop writing skills in an action- and learning-orientated way.
As a starting point, a model of the process of learning how to write is presented and discussed. This model was developed by Bern Kast for teaching German as a foreign language (Bernd Kast 2000: Fertigkeit Schreiben, S.116). The possibilities of designing the learning of writing in a foreign language as a teachable and learnable process are discussed.
Through concrete examples, ways to further writing skills through games and with excitement and motivation for the students are shown.

Kommunikativer Sprachunterricht verlangt auch das (kreative) Schreiben. Schreiben ist gut angelegte Zeit und wichtig für die Entwicklung der anderen Fertigkeiten und der Persönlichkeitsentwicklung der Lerner. Die Fertigkeit Schreiben kann nicht selbständig erlernt werden, deshalb muss (kreatives) Schreiben im Unterricht besonders gefördert werden.

In meinem Beitrag möchte ich Möglichkeiten zeigen, wie Schreiben handlungs- und lernerorientiert entwickelt werden kann.
Als Ausgangspunkt möchte ich ein Modell zum Schreiblehrprozess, das von Bern Kast für den DaF-Unterricht entwickelt wurde (Kast: 2000, S.116), präsentieren und kurz kommentieren. Das Modell umfasst 6 Phasen, die hier kurz behandelt werden.

Modell zum Schreiblehrprozess



1. Phase: Schreibaufgabe

- Thema
- Textsorte
- Adressat
- erste inhaltliche Punkte

In der Schule enthält die Schreibaufgabe meist das Thema und gleichzeitig wird auch die Textsorte festgelegt:

- Schreibe eine Zusammenfassung – Textsorte: Zusammenfassug
- Beschreibe das folgende Bild – Textsorte: Bildbeschreibung
- Schreibe deinem Freund / deiner Freundin einen Brief zum Geburtstag – Textsorte: persönlicher Brief

Die Schülerinnen und Schüler sollten „leserorientiert" schreiben, d.h. sie müssen sich einen potentiellen Leser vorstellen, auch wenn der reale Leser in den meisten Fällen der Lehrer oder die Mitschüler sind. Z.B. als Adressat für eine Bildbeschreibung „eine Freundin, die man für das Bild begeistert möchte"

Bei diesem „leseorientierten" Schreiben muss man folgende Fragen berücksichtigen:

- Wie erwecke ich das Leseinteresse?

- Was weiß der Adressat vom Thema?
- Wie sind seine Sprachkenntnisse?
- Wie sehr interessiert ihn mein Thema?
- Wie kann ich das Thema anschaulich oder spannend darstellen?
- Wie ausführlich muss ich mein Thema darstellen?
- Will ich eine Reaktion, eine Antwort?
- Wie sehen meine Aspekte aus, um diese Reaktion zu bewirken?

2. Phase: Erste Planungschritte

Das inhaltliche und das spachliche Wissen der Schüler zu den folgenden Punkten wird noch weitgehend unstrukturiert gesammelt.

Stichpunkte für die ersten Planungsschritte:

• Thema	Was fällt mir zum Thema ein?
• Leserbezug	Was muss ich mit Blick auf den (realen, simulierten, fiktiven) Leser berücksichtigen?
• Texsorte	Welche formalen, textsortenspezifischen Aspekte muss ich wie beachten?
• Mitteilungsperspektive	Was möchte ich mitteilen / darstellen? Was davon weiß ich?
• Informationen	Welche (weiteren) Informationen benötige ich und wie komme ich an diese Informationen?
• Redemittel	Welche Wörter, Strukturen, Redemittel stehen mir zur Verfügung, um das alles in der fremden Sprache zu realisieren?

In dieser Phase werden der benötigte Wortschatz und die entsprechenden Redemittel gesammelt und erarbeitet.

Ausgehend von einem Reizwort, einem Reizsatz, einer Illustration, einem Foto, einem Namen, einem Gegenstand werden erste Assoziationen gesammelt. So entsteht eine erste unsystematische Sammlung von Wörtern und Redemitteln. Dabei werden die vorhandenen Vorkenntnisse aktiviert, spontane Ideen werden festgehalten, weitere Informationen werden bereit gestellt.

Folgende Methoden können zu diesem Ziel eingesetzt werden:

- Assoziogramme (Reizwort, Reizsatz)
- Foto oder Fotoausschnitt
- Bild
- Musik
- Gegenstand

- Text
- Brainstorming
- Mind-map usw.

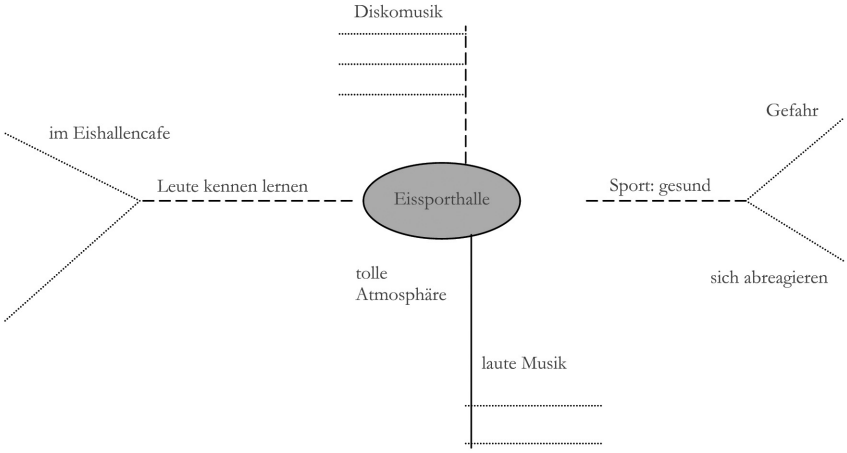
Beispiel: Brainstorming (Aus: Zwischen den Pausen 1, 17-18)

Mein Lieblingsort: die Eissporthalle

Man braucht Schlittschuh.
Eintritt teuer, aber Monatskarte billiger
gefährlich
kalt
Eis ist glatt
Eishockey spielen
Eislaufen
Diskomusik
heißer Tee und Bratwürstchen
tolle Atmosphäre
viele Menschen
Tina
Leute beobachten: lustig, wenn sie stürzen
Man trifft Klassenkameraden.
Knochenbrüche
Auch am Abend (bis 21.30 Uhr) geöffnet
gehe jeden Sonntag dorthin
Ich gehe lieber schwimmen.
Christian hat Mareike dort kennen gelernt.
War noch nie in einer solchen Halle.
gut für die Fitness
Dafür habe ich keine Zeit.
leider im Sommer geschlossen
interessante Atmosphäre: laute Musik, „dampfendes" Eis
viel Spaß mit Freunden: Wettrennen – wer ist der Schnellste?
Nach dem Eislaufen kann man ins Eishallencafe gehen.
Man kann sich gut abreagieren.
Wenn man Sport treibt, fühlt man sich besser und sieht besser aus.
liegt verkehrsgünstig: mit dem Bus 73 zu erreichen
Leute beobachten und dabei eine Cola trinken.
jemanden ansprechen (versuchen, jemanden kennen zu lernen)
Eislaufen auf einem zugefrorenen Fluss macht mehr Spaß.

Brainstorming ist für den Einsatz in Gruppen bestimmt: Jeder Gedanke wird ungeordnet auf ein Plakat oder auf Kärtchen notiert. In einem zweiten Schritt versucht die Gruppe, die gesammelten Gedanken und Assoziationen inhaltlich zu strukturieren, nach Obenbegriffen zu ordnen usw. Die nicht zum Thema passenden und die sich wiederholenden Aussagen werden gestrichen. Die gefundenen Gliederungspunkte können dann in unterschiedlicher Weise für die Textproduktion benutzt werden.

Beispiel: Mind-map



Bei der Mind-map werden Gedanken und Schlüsselbegfriffe zu einem Thema hierarchisch gegliedert. Der Themenschwerpunkt steht in der Mitte, davon ausgehende „Äste“ bilden die Hauptaspekte, untergeordnete Gesichtspunkte stellen die „Zweige“ dar.
„Die Struktur einer Mind-map erinnert an einen Baum von oben gesehen. Der Stamm bildet den Mittelpunkt, von dem aus die Haupt- und Nebenäste in alle Richtungen abzweigen und Blätter treiben.“ (Frick / Mosimann, 1996, 44)

Die Mind-map bildet also die Struktur eines Themas und damit die mögliche innere Gliederung eines Textes ab. Sie kann sowohl zur Analyse der inhaltlichen Struktur von vorhandenen Texten als auch zur vorbereitenden Gliederung bei der Textproduktion verwendet werden.

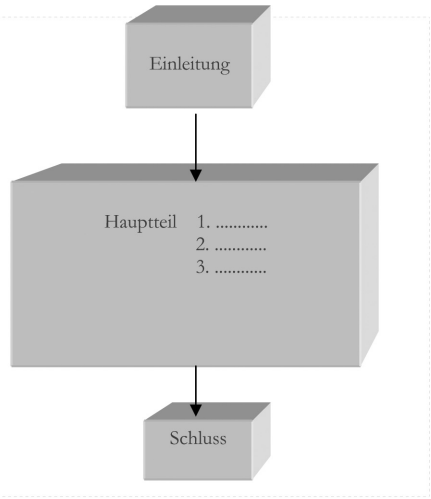
3. Phase: Erste Formulierungen in der Fremdsprache

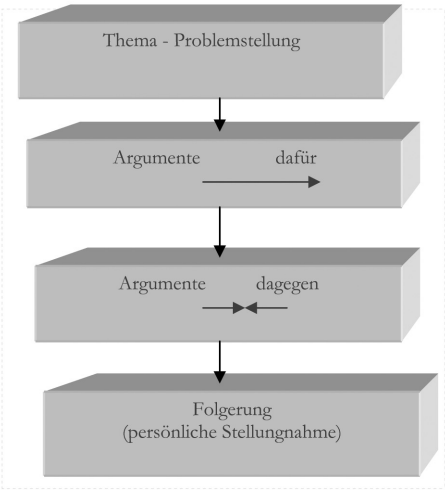
In dieser Phase wird das Geplante umgesetzt. Die Assoziationen werden ausformuliert. Es entstehen Satzteile und / oder kurze Hauptsätze. Sie können bereits in dieser Phase so geordnet werden, dass eine inhaltliche Gliederung erkennbar wird:
Folgende Fragen können den Lernenden behilflich sein:

- Womit fange ich an? Wie geht es weiter?
- Ist eine Grobgliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss sinnvoll?
- Welche Informationen / Beschreibungen / Aussagen usw. müssen welchen anderen vorausgehen?
- Wie können die bereits gesammelten Punkte so geordnet werden, dass ein logischer und für den Leser nachvollziehbarer Verlauf erkennbar wird?
- Kann ich die fehlenden Punkte mit meinem eigenen Wissen ergänzen oder benötige ich Hilfe „von außen“?

- Welche sprachlichen Formulierungen fehlen mir, um die Inhalte angemessen darzustellen?
- Wie sieht die Verlaufskurve meines Textes aus? Zeigt sie eine Spannungskurve, die den Leser anspricht? (Vgl. Kast 2000: 119)

Die Organisation des Textes und der Gedanken könnte mit Hilfe einer Strukturskizze, eines Flussdiagramms, einer Kombination von Wörtern, Linien und Gliederungssymbolen (Pfeile, nummerieren, einkreisen usw.) veranschaulicht werden.
Die einfachsten Formen einer solchen Strukturskizze könnten z.B. so aussehen:





4. Phase: Lineare Formulierung
In den vorhergehenden Phasen wurde der Text lediglich geplant: Es liegen ein Konzept und Bausteine vor, die zu einem Text zusammengefügt werden müssen.
Es geht also darum, aus den Satzteilen und kurzen Sätzen einen zusammenhängenden Text zu schreiben, wobei Satzbau, Satzveknüpfer (Konnektoren) und Verweismittel (Referenzbeziehungen) wichtig werden.

5. Phase: Entwurf
„Lineare Formulierung" darf nicht missverstanden werden, dass der Text vom ersten bis zum letzten Wort Satz für Satz aufgeschrieben wird, sondern es entsteht ein erster Entwurf, der noch mehr oder weniger stark überarbeitet werden kann oder muss, manchmal aber auch schon in Reinschrift gebracht werden kann.
In der Regel liest man den Text noch einmal durch, korrigiert orthographische und grammatische Fehler, formuliert um, findet treffendere Ausdrücke, entdeckt stilistische Unebenheiten, verschiebt Textstellen von hinten nach vorn, vom Anfang in die Mitte usw.
Dieser Prozess des Überlesens und Überarbeitens ist ein sehr konstruktiver Prozess. Die Lernenden aktivieren dabei ihre Sprach- und Wortschatzkenntnisse, entdecken Fehler und korrigieren sich selbst. Sie müssen also ermutigt werden, durchzustreichen, neu anzufan-

gen, umzuformulieren, auszuprobieren, zu verändern. So werden alle fremdsprachlichen Ressourcen mobilisiert.

6. Phase: Revision
Die Revision kann sich auf alle Phasen beziehen: auf die erste Planungsschritte, auf die erste und lineare Formulierung; und sie kann möglicherweise zu neuen Entwürfen führen.
Der Schreibprozess läuft also nicht kontinuierlich und linear von der Schreibaufgabe
zu ersten Planungsschritten
zu ersten Formulierungen
zu einer linearen Formulierung und von da
zum fertigen Text,
sondern: Wenn der Schreiber den Text aufgrund vorhandener Maßstäbe und Kriterien als unbefriedigend bewertet, bewegt er sich zurück und steigt an einem bestimmten Punkt neu in den Prozess ein. Es kann auch geschehen, dass es in den ersten Planungsschritten zu einer Neuformulierung kommt und bisher Erarbeitetes ganz verworfen wird und in den Papierkorb wandert.
Die Revision ermöglicht also die vollständige oder teilweise Neukonzeption. Auch deshalb sind die einzelnen Phasen nicht völlig getrennt einander zeitlich nachgeordnet, sondern beeinflussen sich, sind aufeinander bezogen oder miteinander verschränkt.

Beispiel: Schreibaufgabe (Zwischen den Pausen 1, 19)
Schreiben Sie Ihrer / einer deutschsprachigen Brieffreundin / einem / Ihrem deutschsprachigen Brieffreund. Sie befinden sich in den Ferien, z.B.

- auf einer Bahnfahrt von Stadt zu Stadt
- in einem entlegenen Wochenendhaus
- im Zeltlager
- in einem Fitnessurlaub mit vielen sportlichen Aktivitäten
- auf einer Berghütte
- (...)

und haben endlich Zeit zum Schreiben gefunden. Ergänzen Sie den folgenden Brief. (Beachten Sie folgende Arbeitstipps).

Liebe(r) ..., xxx, den 30.7. ...

Hier in _____. Stell dir vor: _____ ! Die Sonne _____ . Bei Regen _____ .
Die Leute, die ich hier treffe, _____ . Gestern Nachmittag zum Beispiel _____ .
Wir wohnen _____ .
Wenn ich aus dem Fenster sehe, _____ .
Es riecht häufig nach _____ . Manchmal _____ , zum Glück! Nachts _____ .
Alles in allem _____ .

Viele Grüße _____

- Formulieren Sie einfach. Vermeiden Sie Ausdrücke, die Sie nie sagen würden.
- Allgemeines ist nicht so aufregend: *Das Wetter hier ist sehr schön.* Konkretes ist interessanter: *Wenn ich aus dem Fenster schaue, sehe ich einen herrlich blauen Himmel. Die Abende hier sind sehr interessant. Wir gehen oft aus.*
- Schreiben Sie über Erlebnisse.

  Stell dir mal vor, was wir gestern Abend erlebt haben. Also, wie jeden Abend haben wir unsere Pension ungefähr gegen halb neun verlassen. Wir gingen die Uferpromenade entlang, als uns plötzlich ein junger Mann ansprach. Er schien ganz aufgeregt zu sein. (...)

Zehn-Punkte-Katalog zum Schreiben in der Fremdsprache

1. Schreiben in der Fremdsprache erfolgt vor dem Hintergrund der in der Muttersprache entwickelten Kompetenzen.
2. Diese Kompetenzen werden beim Schreiben in der Fremdsprache häufig durch sprachliche Defizite überwuchert. Sie müssen als Hilfe beim Schreiben in der Fremdsprache bewusst aktiviert werden.
3. Beim Schreiben in der Fremdsprache besteht eine Diskrepanz zwischen dem Mitteilungsbedürfnis und dem Ausdrucksvermögen.
4. Auch beim Schreiben in der Fremdsprache sollten die Lernenden „leserorientiert" schreiben, d.h. sich ganz konkret einen fiktiven Leser vorstellen.
5. Jeder Schreiber ist sein erster kritischer Leser.
6. Beim Schreiben bestimmter Texte gibt es manchmal Interferenzen mit kulturgeprägten Schreibtraditionen.
7. So wie es verschiedene Lerntypen gibt, so gibt es auch verschiedene Schreibtypen.
8. Jeder Schüler, jede Schülerin muss beim Schreiben individuelle Lösungswege finden.
9. Um den fremdsprachlichen Schreibprozess zu optimieren, können im Unterricht Teilfertigkeiten isoliert und gezielt geübt werden.
10. Überprüfen, Überarbeiten, Verwerfen und neu Entwerfen sind konstituierende Merkmale des Schreibprozesses. (Kast 2000: 125)

Kreatives und freies Schreiben

Die Kreativität der Lernenden wird nicht nur beim freien Schreiben herausgefordert. Kreativität der Lernenden ist vorhanden, wenn sie eigene Texte ohne Vorlagen schreiben, auch wenn sie auf dem Weg dorthin Hilfen bekommen, z.B. durch vorbereitende Wortschatzübungen oder strukturierende Hinweise.

Wenn Deutschlernende eigene Text schreiben, ganz frei oder mit strukturierenden Vorgaben, dann sind sie nicht nur kreativ, sondern teilen auch etwas über sich selber mit, schreiben individuell, persönlich, emotional.

Freies Schreiben und Kreativität gehören zusammen. Kreativität und Strukturierung des Schreibprozesses schließen sich nicht aus.

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache formuliert Gabriele Pommerin wichtige Ziele des kreativen Schreibens, die hier kurz zusammengefasst sind:

- Kreatives und freies Schreiben kann ein Gegengewicht bilden zu einem auf Normen ausgerichteten Schreibunterricht.
- Kreatives Schreiben erlaubt den Deutschlernenden, von Anfang an (kleinere) geschlossene aussagekräftige Texte zu schreiben. Dabei fließt viel von den eigenen Wünschen, Vorstellungen, Lebensgeschichten usw. ein.
- Kreatives Schreiben bietet die Chance, sich der eigenen kulturellen Wurzeln bewusst zu werden und sich mit „Fremdsein" auseinanderzusetzen.
- Kreatives Schreiben hilft auch schreibungewohnteren Schülerinnen und Schülern, Schreibhemmungen zu überwinden, denn kreatives Schreiben findet in einer angstfreien Atmosphäre statt.
- Kreatives Schreiben erlaubt das spielerische Erproben der bereits erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in Wortschatz, Grammatik, Ausdruck.
- Die beim kreativen Schreiben entstandenen Texte laden zum Lesen, Diskutieren, zur Reflexion und zum Schreiben weiterer Texte ein.
- Kreatives Schreiben bedarf motivierender Schreibanlässe, -ideen und Verfahren.

(Pommerin: 1996a, 9/10)

Zum letzten Punkt werden einige wenige Beispiele vorgestellt:

Impulse zum kreativen Schreiben

1. Gegenstände

- Meine sieben Sachen: Jede Schülerin, jeder Schüler wählt sieben Sachen, die sie/er für eine Reise in den Rucksack packen würde: eine Reise in den Himalaja, auf eine einsame Insel, auf den Mond, ... Welche Sachen können die Schülerinnen und Schüler in die Klasse bringen? Sie schreiben eine Geschichte dieser Reise, bei der die sieben Sachen eine Rolle spielen. Beim Vorlesen werden die Sachen nacheinander auf den Boden gelegt (vgl. Zopfi/Zopfi 1995: 17).
- „Elfchen": Elfchen sind kurze Texte aus fünf Zeilen: Die erste Zeile besteht aus einem, die zweite aus zwei, die dritte aus drei, die vierte aus vier und die fünfte Zeile wieder aus einem Wort. Elfchen kann man besonders gut zu Bildern schreiben lassen. Der Vorteil: Durch seine kurze Form zwingt das „Elfchen" dazu, sich mit wenigen Worten genau auszudrücken.

2. Bilder

- Gedicht zu einem Bild: Alles, was ein Bild an Fragen, Einfällen, Phantasien auslöst, niederschreiben und zu einem Gedicht gestalten (vgl. Kunkel 1994: 20).
- Bildgeschichte: Die Lernenden bringen interessante Bilder, Fotos usw. mit. Alle Bilder werden gemischt, schließlich bekommt jeder Schüler vier Bilder, zu denen eine zusammenhängende Geschichte geschrieben wird (Pommerin 1996a: 9/10)

3. Musik

- Zu Musik schreiben: Assoziationen zu einem Musikstück mit auffälligem Rhytmus niederschreiben, versuchen, Musik und Text aufeinander abzustimmen (vgl. Kunkel 1994: 21).

4. Texte

- Echo-Texte: An vorliegenden Texten entlang schreiben die Lernenden eigene Texte, indem sie
    - eine Vorgeschichte oder einen anderen Schluss erfinden,
    - eine offene Stelle ausbauen,
    - sich einmischen (Partei ergreifen, zu schlichten versuchen, ...)

5. „Geländer"-Gedichte

Eine Struktur, an der man sich orientieren kann, wird vorgegeben. Dafür eignen sich auch Gedichte, die andere Jugendliche geschrieben haben, wie z.B. das folgende Gedicht:

Bitte schreiben Sie die Sätze zu Ende. Gelingt Ihnen ein origineller Schluss?
„Morgens kann ich nicht ...,
weil ich ... .
Mittags kann ich nicht ...,
weil ich ... .
Abends kann ich nicht ... ,
weil ich ... .
Nachts kann ich nicht ... ,
weil ich ... .

6. Erster und letzter Satz

Jeder Schüler erhält zwei verschiedenfarbige Zettel, denkt sich eine Geschichte aus und schreibt den ersten und den letzten Satz seiner Geschichte auf einen der beiden Zettel. Nach Farben getrennt werden die Zettel neu verteilt, so dass jeder Schüler zwei verschiedenfarbige Zettel hat. Die Aufgabe besteht nun darin, eine Geschichte zu schreiben, in denen die beiden Sätze den Anfang und den Schluss bilden (vgl. Rau 1988: 455).

7. Satzanfänge

Textauslöser können auch motivierende Satzanfänge sein:

Als ich einmal ...
Immer wenn ich traurig / besonders glücklich bin ...
Wäre ich ein Vogel / ein Fisch / eine ...
(vgl. Kast: 2000: 133)

Literatur:

Kast, B. 2000: Fertigkeit Schreiben. Berlin-München-Wien-Zürich-New York. Langenscheidt.

Frick, R. / Mosimann W. 1996: Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik. Aarau: Verlag für Berufsbildung. Sauerländer AG.

Kunkel, R. 1994: Schreibexperimente – Handreichung zum phantasiegeleiteten, literarischen Schreiben. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Pommerin, G. 1996: Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismaning: Hueber.

Rau, H.A. 1988: Schreibspiele und kreatives Schreiben mit chinesischenn Germanistik-Studenten – 15 Schreibanregungen. In: Lieber/Posset (1988), S. 453-468.

Zopfi, Ch. / Zopfi, E. 1995: Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben. Bern: Zytglogge Verlag.

Der Multimedia-Führerschein D

Katja Bradač
Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien

Abstract

The "Multi-Media-Drivers-License D" is a blended learning course on the use for ICT in teaching German as a foreign language. It has been offered since 2001. The presentation describes its structure, its contents and the ways participating teachers are being supported.

1. Einleitung

Der Multimedia-Führerschein (MMF) ist ein internetgestützter Fernkurs für Daf-Lehkräfte im Primar- und Sekundarbereich sowie in der Erwachsenenbildung und hat sich zum Ziel gesetzt, die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Integration der Neuen Medien in den DaF-Unterricht zu fördern. Die Fortbildung ist praxisbezogen und folgt einem einfachen Muster, sich über die Einsatzmöglichkeiten von Neuen Medien im DaF-Unterricht informieren und Szenarios für die Anwendung in der Klasse erstellen.
Etliche Fachdidaktiker behaupten, dass technischer Fortschritt didaktischen Rückschritt darstellen kann und gerade deswegen wird in diesem Kurs besonders viel Wert auf die Methodik der Internet-Arbeit gelegt, die Technik ist nur ein Mittel zum Zweck.

2. Wie fing es an?

Der erste Kurs startete im Oktober 2001 in Italien und verbreitete sich nach Skandinavien, in die Südosteuropäischen Länder (Slowenien, Kroatien, Serbien & Montenegro, Ungarn, Polen, Tschechien, Rumänien, Bulgarien…) und von da nach Australien, Russland…

MMF wurde von Almuth Meyer-Zollitsch (Goethe-Institut Mailand) und dem erfahrenen Didaktiker im Bereich „Neue Medien“ Reinhard Donath entwickelt, der auch die Funktion des Supervisors übernahm.
Da diese Art von Fortbildung auf sehr großes Interesse unter DaF-LehrerInnen stieß, läuft in diesem Schuljahr das erste Mal auch die Fortsetzung des MMF – also der MMF2.

3. Wie verläuft MMF?

Die Inhalte im Basiskurs sind in 6 Module – im Aufbaukurs in 3 Module - gefasst und man hat einen Monat Zeit, ein Modul zu bearbeiten. Der Kurs dauert also 6 bzw. 3 Monate.
Am Kursanfang werden angemeldete Lehrkräfte in Gruppen zu 12 bis 15 Teilnehmern eingeteilt, wobei besonders großer Wert darauf gelegt wird, dass sie international sind, was für regen Austausch unter den TeilnehmerInnen sorgt. Jede Gruppe hat auch einen Web-Tutor/ eine Web-Tutorin.
In jedem Modul wird ein Thema bearbeitet und dazu werden Aufgaben gestellt, die die Seminarteilnehmer in ihrem Rhythmus bearbeiten. Jedes Modul enthält eine bis drei Aufgaben, die sie an die Web-TutorInnen schicken. Sie geben ihnen Rückmeldungen zu den erledigten Aufgaben. Die interessantesten Beiträge werden auf einer separaten Web-Seite veröffentlicht und die wird zur Fundgrube für ehemalige und zukünftige TeilnehmerInnen. Die WebtutorInnen moderieren auch die Kommunikation zwischen den Teilnehmern. Das verläuft meistens über E-Mails bzw. über interne Mailinglisten, die die Kommunikation zur Gruppe ermöglichen.
Im Aufbaukurs wird in diesem Jahr auch das Black-Board- System verwendet, eine Lernplattform, die die Kommunikation über Foren ermöglicht, so wie die Erstellung eigener Web-Seiten, Austausch von Dateien und vieles mehr.

4. Was sind die Inhalte?

Der Basiskurs enthält 6 Module:

1. Modul: Kommunikation via E-Mail

   Hier lernt man Texte und Bilder versenden, Modelle für E-mail-Projekte kennen, E-Mail-Projekte entwickeln und organisatorische Seite der E-Mailprojekte in der Lerngruppe meistern.

2. Modul: Information aus dem Internet

   Hier finden die TeilnehmerInnen nützliche WWW-Seiten für ihren DaF-Unterricht (aktuelle Informationen, Literatur, Landeskunde) und lernen Unterrichtsmaterialien

aus WWW-Seiten selbst erstellen

3. Modul: Internetprojekte

   Im 3- Modul lernt man Internetprojekte mit der Klasse planen und durchführen. Man bekommt Hinweise zur Organisation eines WWW-Projektes Methodentipps für Lerngruppen. Die Themen dieses Moduls sind: Schule in Deutschland, eine deutsche Firma und Deutsche Pop-Musik

4. Modul: Übungen und didaktisiertes Material im Internet

   Hier lernt man schon angefertigte Materialien finden und beurteilen, es handelt sich um Wortschatz- und Grammatikübungen im WWW. Die TeilnehmerInnen lernen auch einfache Autorenprogramme zur Erstellung von Übungen kennen und erstellen vielfältige Übungen mit HotPotatoes.

5. Modul: Landeskunde im Internet

   Hier reisen die TeilnehmerInnen im Internet und führen ein Lernertagebuch und planen am Ende als WWW-Projekt eine virtuelle Klassenfahrt in einen deutschsprachigen Ort. Sie bekommen auch eine Einführung in WebQuest.

6. Modul: Präsentationstechniken

   Hier lernt man mit Word Ergebnisse präsentieren, einen Vortrag mit PowerPoint erstellen oder bekommen eine Einführung in Webseiten-Erstellung mit Frontpage.

Der Aufbaukurs enthält 3 Module

1. Modul: Internet und veränderte Lernformen im Klassenraum

   Die Unterthemen dieses Moduls sind: Projektarbeit in Gruppen, Hypertextprojekte: Deutschpop, Literatur, Portfolio-Methode

2. Modul: Kooperatives Lernen mit anderen Globusbewohnern

   Die Unterthemen dieses Moduls sind: digitale Lernplattformen; virtuelles Klassenzimmer e-learning: blended learning, wikipedia, gemeinsame Projekte und Comenius.

3. Modul: Multimediamöglichkeiten des WWW

   Die Unterthemen in diesem Modul sind: Hör-/Sehverstehen mit authentischen WWW-Materialien, Tagesschau, Tagesthemen und mehr, Didaktisierungsmodelle zum Hören und Sehen, multimediales Präsentieren

5. Unterstützung bei der Arbeit:

Die modularen Seminarinhalte werden auf den verschlüsselten Web-Seiten publiziert, zu denen nur die SeminarteilnehmerInnen Zugang haben. Da aber das Surfen im Netz kräftig ins Geld gehen kann, gibt es dazu auch eine CD-ROM mit Seminarinhalten für die Arbeit offline. Alle Seminarseiten bieten auch die Druckmöglichkeiten der Seminarinhalte und so kann man sich dazu ein eigenes Manual zusammenstellen.

Die TeilnehmerInnen bekommen in diesem Seminar auch persönliche Betreuung von Web-TutorInnen. Das sind extra fortgebildete Lehrkräfte, die die TeilnehmerInnen fachlich betreuen. Die jeweilige MMF-Region[1] hat auch eine Koordinationsstelle – für Südosteuropa ist das in diesem Jahr das Goethe Institut Budapest (vorher waren es das GI Belgrad und Zagreb) und sie ist für die organisatorische und technische Seite des MMF zuständig.

6. Schlussbemerkungen

Die Vorteile des MMF im Vergleich zu Präsenzseminaren liegen bestimmt darin, dass sich die DaF-Lehrkräfte aus aller Welt zu Hause fortbilden können, was gemütlicher ist, Kosten schont und viel weniger Zeit nimmt, als die Teilnahme an einem Seminar im jeweiligen Land bzw. sogar in Deutschland oder Österreich und ist daher für manche Deutschlehrkräfte die einzige Fortbildungsmöglichkeit.
Bei asynchronen[2] Fortbildungen ist positiv auch die Tatsache, dass sich die TeilnehmerInnen bis zu einer gewissen Grenze das Tempo der Arbeit selber bestimmen können, denn sie sind nur verpflichtet in einem bestimmten Zeitrahmen etwas zu produzieren. So können sie sich Zeit nehmen für die Materiellensuche und deren Aufbereitung.
Die Teilnahme an solchen Seminaren ist auch eine gute Voraussetzung für die weitere Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen und ihren Lernergruppen an gemeinsamen Internet-Projekten, denn da merkt man schnell, wer von der Kolleginnen engagiert ist, gute Ideen hat und schnell reagiert.
Der Nachteil der online Fortbildung ist sicherlich der, dass bei der Arbeit zu Hause die Impulse, die die TeilnehmerInnen verbinden, nicht so stark sind wie bei Präsenzseminaren bzw. wenn sie doch stark sind, lassen sie schneller nach.
Aus meinen vierjährigen Erfahrungen als Web-Tutorin beim MMF kann ich sagen, dass die DeutschlehrerInenn beim Umgang mit dem Internet immer geschickter sind, immer weniger Probleme und immer mehr Freude daran haben und letzteres trägt viel dazu bei, dass sie das, was sie beim MMF lernen auch anwenden und damit auch ihren SchülerInnen Freude bereiten.

Weitere Infos: http://www.goethe.de/dll/prj/mmf/deindex.htm

[1] Momentan gibt es 4: Südosteuropa; Australien; Lettland, Litauen, Estland, Polen; Russland und verschiedene Länder der ehemaligen GUS

[2] Der Gegenpol : synchrone Videokonferenzen

Deutsch als Wirtschaftssprache: Darstellung einer Didaktikmethode

Dr. Murielle Étoré
Università della Calabria, Rende, Italien

Abstract

The following paper intends to demonstrate how the way of teaching/learning French as a Second Foreign Language at the Faculty of Economics of the Italian University of Calabria also can be applied to German as a SFL for Special Purposes. This didactic method is based on an active co-operation between two experts: the students, who know more about the fields connected with trade and industry than the language teacher, and the language teacher, who is considered to be an expert in language didactics. The objective of this method is to make students with different language levels acquainted with authentic material related to the world of economy. It aims at helping them develop simultaneously their reading, comprehension, speaking and writing skills from the very beginning, while expanding their vocabulary and increasing their knowledge of more complex structures through translation exercises.

Der folgende Beitrag möchte aufzeigen, dass sich die Didaktikmethode, die für die französische Sprache als Fachsprache an einer Wirtschaftsfakultät wie derjenigen der italienischen Università della Calabria angewandt wird, auch auf die deutsche Sprache applizieren lässt. Hervorgehoben wird, dass die Interaktion als zentrales Element dieser Methode fungiert. Es soll damit dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich aus fachwissenschaftlicher Sicht StudentInnen als zukünftige EuromanagerInnen[1] auf dem Gebiet der Wirtschaft ohnehin

[1] Auch wenn seit einigen Jahren immer mehr EuromanagerInnen an Fachhochschulen und Universitäten ausgebildet werden, stellt A. Azaïs (1997 : 216, 1998 : 470) fest, dass wenige alle Eigenschaften mitbringen. Denn, selbst wenn sich das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen in den letzten Jahren in Europa verbreitet hat, sei es nämlich schwer, zwei oder mehr Kulturen zu beherrschen, vor allem wenn sie entgegengesetzten Systemen (Monochronie vs. Polychronie) angehören. Unser Streben geht also dahin, ein Idealbild des Euromanagers bzw. der Euromanagerin zu erreichen.

besser auskennen als SprachdozentInnen, die ihrerseits als ExpertInnen der Sprachdidaktik ihre Rollen besetzen. Die übergeordnete Zielsetzung besteht darin, StudentInnen mit verschiedenen Sprachniveaus schon von Kursbeginn an mit fachspezifischen und daher authentischen Texten vertraut zu machen. Darüber hinaus werden die Fertigkeitsbereiche Lese- bzw. Hörverstehen, Sprechen und Schreiben nicht, wie traditionell üblich, hintereinander, sondern miteinander behandelt. Je nach Bedarf werden dem Training dieser Fertigkeiten Übersetzungsübungen hinzugefügt. Als großer Vorteil dieser Methode erweist sich der Umstand, dass sie von der Fachsprache ausgeht, weshalb sich die StudentInnen motivierter fühlen und innerhalb kurzer Zeit gute Ergebnisse produzieren.

In einem Beitrag über die Fachsprachen macht S. Cigada (1988: 7) darauf aufmerksam, dass das Lehren bzw. Lernen einer Fremdsprache im höheren Schulwesen und an Fachschulen und Universitäten bis in die sechziger Jahre in den meisten Fällen mit dem Studium der Literatur jener Sprache verbunden war. Das Paar Fremdsprache/Literatur entspricht aber den heutigen (post)industriellen, kybernetischen[2] und globalen[3] Gesellschaften nicht mehr, die sich fast ausschließlich auf technische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Fachbereiche richten.[4] Das Studium der Literatur und Literaturwissenschaften, die an sich auch Fachgebiete sind, wird nur noch an den alt- und neusprachlichen Gymnasien sowie an den philosophischen Fakultäten gelehrt. G. Freddi (2000: IX-XI)[5] weist ferner darauf hin, dass, je komplexer unsere Gesellschaften werden, desto komplexer auch die Arbeit in diesen Gesellschaften werde, denn sie untergliedere sich in mehrere Sektoren, wie die Elektronik, die Informatik, die Medizin, das Rechtswesen, die Wirtschaft, die alle eine eigene innere Organisation haben. Jeder Fachsektor bildet also einen Mikrokosmos, der Gegenstand von verschiedenen Hierarchien, horizontalen und vertikalen (Fach)kommunikationen, Fachberufen und Fachstudien ist. Darüber hinaus wird er von einer eigenen Fachterminologie bzw. Fachsprache gekennzeichnet.
Die fachsprachlichen Kommunikationsbedürfnisse im technischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich haben also seit den sechziger Jahren zirka zu einer stetigen Nachfrage nach einem fachorientierten und berufspraktischen Fremdsprachenunterricht und nach einer adressatenspezifischen und lernzielorientierten Ausdifferenzierung der Fachsprachenmethodik und -didaktik geführt, nicht nur in Schulen und in Betrieben, die ihren Mitarbeitern Sprachkurse anbieten, sondern auch an technischen und wissenschaftlichen Fakultäten sowie an Wirtschaftsfakultäten, wie der Wirtschaftsfakultät der Università della Calabria (im Folgenden: Unical) in Rende-Cosenza, wo ich seit 1987 als Lektorin für Fachfranzösisch tätig bin. All diese Fakultäten ziehen jedes Jahr immer mehr Studenten und Studentinnen an.

---

2 Diese Adjektive sind A. Azaïs (1998 : 452) entnommen.

3 Der kanadische Soziologe Marshall McLuhan verwendete schon 1964 den Ausdruck village global. (A. Azaïs 1998: 455).

4 Diese Tatsache führt H. Kalverkämpfer (1980) dazu, die Existenz einer Gemeinsprache zu leugnen, denn er geht davon aus, dass sich unsere Gesellschaften in den letzten Jahren derart verändert haben, dass sich die Kommunikation auf Fachkenntnisse beschränke. Diese Auffassung stimmt aber nicht mit der Ansicht von G. Freddi (1988: 69) überein, der ich mich anschließen: Seiner Meinung nach kann sich der Mensch, je nach Bedarf, der Gemeinsprache oder der Fachsprache bedienen.

5 In der Einleitung zu dem Buch von P. E. Balboni (2000).

1. Die Fachsprachen an der Wirtschaftsfakultät der Unical

Die Studenten und Studentinnen der Wirtschaftsfakultät haben fünf obligatorische Stunden pro Woche[6] für die gewählten (Fach)sprachen, die sie während ihrer Studienzeit studieren dürfen, wann sie wollen, aber nicht alle im gleichen Studienjahr. Diese Pflichtstunden finden dreimal pro Woche statt, jeweils zwei Stunden montags und dienstags und eine Stunde mittwochs. Jede Einheit dauert aus Effizienzgründen zwei volle Stunden. Der Fachsprachkurs dauert zwei Semester: das erste endet mit einer schriftlichen Prüfung, das zweite mit einer mündlichen.

Die im Folgenden dargestellte Didaktikmethode lässt sich nicht nur auf das Französische als Fachfremdsprache anwenden, sondern auch auf andere Fachfremdsprachen. Unter diesen Sprachen ist die deutsche Sprache, die ich in dank EU-Geldern von den Behörden der Region Kalabrien auf dem Gebiet des Marketings organisierten Berufsausbildungskursen für Abiturienten und Abiturientinnen unterrichtet habe. Deutsch habe ich auch als Ausgangs- und Zielsprache sowie als Verkehrssprache in einem Übersetzungskurs für nichtliterarische Texte an der schon erwähnten Universität gelehrt, der sich an Absolventen und Absolventinnen der philosophischen Fakultät richtet. Unter diesen nichtliterarischen Texten sind Texte, die sich mit Tätigkeitsbereichen wie Wirtschaft und Währung, Beschäftigungs- und Sozialpolitik, Steuerwesen, Unternehmenswesen, Wettbewerb und Binnenmarkt beschäftigen.

An der Wirtschaftsfakultät der Unical hat die deutsche Sprache unter den Studenten und Studentinnen, die in der Regel[7] zwei Fremdsprachen studieren müssen, keinen großen Erfolg: Englisch als Weltsprache ist sozusagen ein Muss und wird von zirka 1000 Studierenden als erste Fachfremdsprache gewählt, während Französisch und Deutsch,[8] als zweite Fachfremdsprachen, um die 500 respektive nur 50[9] Studenten und Studentinnen haben, sodass man von einer richtigen DaF-Krise[10] sprechen kann.

---

6 Die AnfängerInnen können vier weitere Stunden besuchen, wo sie u.a. die Grund-, Ordungs- und Bruchzahlen einüben. Dreimal pro Woche habe ich auch eine Sprechstunde von 8 bis 9 Uhr, wenn die Studierenden weder Vorlesungen noch Seminare haben, denn nach der Regelung der Universität fangen sie alle um 9 Uhr an. Auch ein Sprachlabor steht den Studenten und Studentinnen für autonomes Lernen zur Verfügung: sie können das Material (Hörkassetten, (Fach)wörterbücher usw.) entweder im Sprachlabor selbst verwenden oder ausleihen.

7 Ob sie eine oder zwei Fachfremdsprache(n) studieren, hängt von ihrem Studiengang ab.

8 Die Studenten und Studentinnen, die Deutsch mit Französisch oder Französisch mit Deutsch kombinieren, sind Raritäten.

9 Aus einer Umfrage, die ich zwischen 2002 und 2004 bei 345 freiwilligen Studierenden meines Kurses unternahm, ging hervor, dass viele Studenten und Studentinnen Französisch gewählt hatten, um kein Deutsch studieren zu müssen: Das Deutsche wäre ihrer Meinung nach u.a. linguistisch unphonetisch und wegen einer komplexen Grammatik zu schwer zu erlernen.

10 Als germanistische Sprachwissenschaftlerin bin ich der Meinung, dass das Deutsche als (Fach)fremdsprache ein besseres Los verdient. Denn Deutsch rangiert nach seiner SprecherInnenzahl an sechster Stelle der Weltsprachen nach Chinesisch, Englisch, Hindi-Urdu, Spanisch und Russisch. Außerdem ist Deutsch die meistgesprochene Sprache in der EU. Die Prozentzahlen, die A. Azaïs (1997/2: 193-194) angibt, gelten immer noch: 28% der Europäer sind deutschsprachige, 17% sind englischsprachige und 16% sind französischsprachige. „Als Erst- und Zweitsprache von ca. 125 Millionen

2. Die am Fachsprachkurs beteiligten TeilnehmerInnen

2.1. Studierende des Kurses FaF bzw. DaF[11]

Die Sprachkurse der Wirtschaftsfakultät sind derart organisiert, dass die TeilnehmerInnenzahl pro Kurs und pro Lektor bzw. pro Lektorin bei zirka 50 Studenten und Studentinnen liegt. Im Jahre 1969 ist der Zugang zu den verschiedenen Fakultäten liberalisiert worden.[12] Das bedeutet, dass jede/r nach dem Abitur alles studieren kann, was er oder sie will. Konkreter für die Unical bedeutet das, dass die Studenten und Studentinnen, die Wirtschaftswissenschaften studieren wollen, nicht unbedingt auf einem Wirtschaftsgymnasium waren. Viele Studenten und Studentinnen haben tatsächlich ein alt- oder neusprachliches Gymnasium besucht. Unter diesen Umständen ist die TeilnehmerInnengruppe sowohl auf dem linguistischen Gebiet als auch auf dem Gebiet der Wirtschaftskenntnisse heterogen. Diese Heterogenität erweist sich aber nicht als ein Nachteil für mich, denn ein gewisses Gleichgewicht entsteht unter den Studenten und Studentinnen: Die einen können wohl acht bis neun Jahre Französisch bzw. Deutsch gelernt haben, aber ihr Allgemeinwissen und ihre Sprachkenntnisse beschränken sich fast immer auf die Allgemeinbildung und auf die Sprache der Literatur, während die Studenten und Studentinnen, die schon ein gewisses Fachwissen auf dem Gebiet der Wirtschaft mitbringen, ganz selten Französisch oder Deutsch in der Schule gehabt haben und dementsprechend über sehr geringe oder geringe Französisch- bzw. Deutschkenntnisse verfügen.

Da meine mehrjährige Erfahrung mit dem Lehren beider Sprachen mir bewiesen hat, dass das Wiederholen von falsch assimilierten Vorkenntnissen der Allgemeinsprache, sowohl in der Aussprache als auch in der Grammatik, eine Gefahr sein kann, vor allem für die Studierenden, die vorher nie etwas mit beiden Sprachen zu tun gehabt haben, halte ich es für angebracht, u.a. um Fehler der Vergangenheit zu korrigieren, wenn alle Studenten und Studentinnen für Anfänger und Anfängerinnen der Fachfremdsprache gehalten werden. Französisch

Menschen gehört Deutsch zu den bedeutendsten Sprachen weltweit. In Europa sprechen über 100 Millionen Menschen Deutsch als Muttersprache; in sieben europäischen Ländern – Deutschland, Österreich, der Schweiz, Belgien, Luxemburg, Italien und Liechtenstein – ist sie einzige oder regionale Amtssprache. Hier nimmt die deutsche Sprache nach wie vor einen bedeutenden Rang als regionale Verkehrssprache ein. In der Europäischen Union ist sie nach Englisch und neben Französisch die wichtigste Arbeitssprache […] In der weltweiten Buchproduktion lag Deutsch 2003 mit 12% aller weltweit erschienenen Bücher hinter Englisch (28%) und nahezu gleichauf mit Chinesisch (13%) an dritter Stelle. Im Internet rangiert Deutsch auf Rang zwei nach Englisch und noch deutlich vor Japanisch, Spanisch und Chinesisch", ist auf der Website des deutschen auswärtigen Amtes zu lesen. Darüber hinaus ist Deutschland hinter Japan und den Vereinigten Staaten die dritte wirtschaftliche Weltmacht sowie das immer noch größte Exportland der Welt. (Siehe auch A. Azaïs 1997/2: 193-194 und E. Broschek vom Goethe-Institut Athen in ihrem Vortrag mit dem Titel Werbung fürs Sprachenlernen – Strategien, Formen, Beispiele).

[11] Französisch als Fachfremdsprache bzw. Deutsch als Fachfremdsprache.

[12] In: E. Nardon, 373-374.

und Deutsch als Fachsprachen sind also der Ausgangspunkt[13] für alle Studierenden. Aus diesem Grund werden nach dem Einführungsseminar, wo die eigene Methode und die Kursziele dargestellt werden, die ersten zehn Stunden der Vorlesungszeit der Aussprache der Alphabetenbuchstaben gewidmet, denn die Wirtschaftssprache besteht der sprachlichen Ökonomie wegen aus vielen Abkürzungen, die buchstabiert werden müssen. Dann folgen die Aussprache- und Betonungsregeln mit Hilfe von fachspezifischen Wörtern, die zusammen mit den Regeln der bestimmten und unbestimmten Artikel präsentiert werden, allerdings nur die Unterschiede zwischen der Muttersprache bzw. Ausgangssprache[14] und der Fachfremdsprache behandelt werden. Diese der Aussprache und der Betonung gewidmeten Stunden, denen eine kurze Einleitung über das Verbalsystem[15] hinzugefügt wird, ermöglichen einen schnellen Anfang mit der Lesearbeit, wo die Studierenden die richtige Intonation und Prosodie auch erlernen.

2.2. Der Dozent bzw. die Dozentin[16]

G. Freddi (2000: X) und P.E. Balboni (2000: 15) bemerken mit Recht, dass der Fachsprachdozent bzw. die Fachsprachdozentin in der Regel keine ExpertInnen des zu behandelnden Fachgebiets sind, gerade deshalb, weil er bzw. sie jene Fachgebiete aus dem eigenen Studium ausgeschlossen hatten, um sich intensiv mit Sprach- und Literaturwissenschaften beschäftigen zu können, was auch mein Fall war, während sich die Studierenden auf dem Fachsektor

[13] L. Armaleo Popper schlägt auch vor, direkt von der Fachsprache statt von der Allgemeinsprache auszugehen, auch wenn SprachwissenschaftlerInnen wie G. Freddi z.B. (1988: 61-69) nicht damit einverstanden sind. Das würde also bedeuten, dass das Erlernen der Fachsprache nicht nach dem Erlernen der Allgemeinsprache erfolgt, als ein Plus oder eine Vervollkommnung der Allgemeinsprache. Laut G. Freddi wäre diese Richtungsänderung nur möglich, wenn die Fachsprache den Allgemeinwortschatz verwendet und wenn Segmente der Allgemeinsprache Segmente der Fachsprache einführen; unter diesen Umständen sei die Fachsprache allen Personen mit Allgemeinbildung noch verständlich. Wenn sie nur aus fachspezifischen, d.h. monosemantischen Wörtern und Ausdrücken bestehe, sei diese Richtungsänderung unmöglich, was hier bestritten wird.

[14] Die Ausgangssprache der Studierenden ist in der Regel ihre Muttersprache. Unter unseren Studenten und Studentinnen befinden sich aber auch einige Stipendiaten und Stipendiatinnen aus Albanien und aus dem Kosovo, aus dem Baltikum, aus Bulgarien, Russland und Moldavien. Für all diese Studierenden ist also die Ausgangssprache auch eine Fremdsprache. Einige MuttersprachlerInnen, Töchter und Söhne von Auswanderern und Auswanderinnen, die in die Heimat zurückgekehrt sind, sind auch anwesend. Das Abitur haben sie entweder in der Schweiz, in Frankreich oder in Deutschland abgelegt. Die Anwesenheit von MuttersprachlerInnen im Kurs ist wichtig, weil sie unser kritischstes Publikum darstellen. Denn ich gehe mit A. Azaïs (1997/4: 474) davon aus, dass die Kurse genauso für MuttersprachlerInnen wie für Nicht-MuttersprachlerInnen, um erfolgreich zu sein.

[15] Ihnen wird ein Überblick über die drei Verbgruppen des Französischen und über den Gegensatz von schwachen und starken Verben im Deutschen gegeben und erklärt, dass das Passé composé unter den Zeitformen des Französischen als Wirtschaftssprache an erster Stelle steht, dann kommen das Präsens und das Futurum (M. Étoré, 2002). Laut einer Analyse des Deutschen als Wirtschaftssprache, die noch nicht beendet ist, rangiert das Präteritum an erster Stelle, das Präsens an zweiter, das Perfekt an dritter und das Futurum an vierter Stelle.

[16] Als Oberbegriff auch für die Lektoren und Lektorinnen.

sicher besser auskennen. P. E. Balboni (2000: 111) macht aber darauf aufmerksam, dass jeder Fachsprachdozent bzw. jede Fachsprachdozentin im Stande sein sollte, sich selbst je nach der Fachsituation aus- und fortzubilden,[17] auch deshalb, weil Ausbildungsinstitute rar sind.[18] Darüber hinaus wäre es laut A. Azaïs (1998: 474) wünschenswert, wenn die FachsprachdozentInnen, als SprachexpertInnen, wenigstens dreisprachig wären. Dass sie in der Regel keine MuttersprachlerInnen der zu lehrenden (Fach)sprache sind, was wieder mein Fall für die deutsche Sprache ist, kann sich nur als ein Vorteil erweisen, weil den Nicht-Muttersprachlern, die die Fremdsprache(n) – bewusst oder unbewusst – stets von einem kontrastiven Standpunkt aus betrachten, grammatische Eigentümlichkeiten auffallen, denen ihre muttersprachlichen Kollegen weniger Aufmerksamkeit schenken, wie I. Behr und H. Quintin in Verblose Sätze (Stauffenburg, 1996) feststellen.

Im Gegensatz zu Abbott (1983),[19] glaube ich mit E. Arcaini (40, 43), P. Lerat (187) und P.E. Balboni (2000: 15, 111-112), dass der Fachsprachdozent bzw. die Fachsprachdozentin nicht unbedingt ein Experte bzw. eine Expertin des Fachsektors sein muss, denn er ist ein Sprachdidaktiker bzw. eine Sprachdidaktikerin, der bzw. die die Allgemeinsprache kennt. Seine bzw. ihre Ausbildung als Sprachwissenschaftler/in gibt ihm bzw. ihr die Möglichkeit, die Fachsprache zu analysieren. Der Fachsprachdozent bzw. die Fachsprachdozentin ist also für die interdisziplinäre Arbeit gut geeignet, nicht was den Inhalt betrifft (somit übernimmt er nicht die Arbeit des Dozenten bzw. der Dozentin des Fachgebiets), sondern was die Methodologie der linguistischen und interdisziplinären Analyse angeht.[20]

Die Funktion der Dozenten bzw. Dozentinnen einer Fachfremdsprache hat mit der Funktion der traditionellen Sprachdozenten bzw. Sprachdozentinnen, die autoreferenziell[21] ist, wenig zu tun, schreiben E. Nardon (371) und G. Freddi (2000: X). Mit der Fachfremdsprache ändern sich die Perspektive und die Beziehung zwischen dem Sprachdozenten bzw. der Sprachdozentin und dem Studenten bzw. der Studentin. Diese Beziehung ist nicht mehr asymmetrisch, sondern ausgeglichen und komplementär. Der Fachsprachdozent bzw. die Fachsprachdozentin braucht nicht mehr, ein/e Superdozent/in[22] zu sein. Der Sprachdozent bzw. die Sprachdozentin bedient sich seiner bzw. ihrer unvollkommenen Kenntnis des Fachsektors, indem er bzw. sie seinen bzw. ihren Unterricht auf einer Art

[17] Dieser Aspekt wurde auch von T. Koenraad der Hogeschool van Utrecht in seinem Vortrag über MICaLL: Web Tools and Teacher Training for Task Based, Collaborative Language Learning unterstrichen.

[18] Siehe Balboni 2000: 107-109.

[19] In: P.E. Balboni, 2000: 15.

[20] Siehe auch S. Cigada (15).

[21] Deutsche Übersetzung des von P.E. Balboni (2000: 79) verwendeten Adjektivs auto-referenziale.

[22] Dieser Ausdruck ist wieder P. E. Balboni entlehnt (2000: 107).

Informationsaustausch basiert. Dieser Informationsaustausch erweist sich für den Ablauf des Unterrichts als positiv, da die Situation im Unterricht äußerst kommunikativ ist. Die Studenten und Studentinnen unterscheiden sich dabei von den Schülern und Schülerinnen dadurch, dass sie nicht bereit sind, dem Dozenten bzw. der Dozentin die Funktion des alleinigen Leiters bzw. der alleinigen Leiterin des Kurses zuzuerkennen. Sie wollen am Unterreicht aktiv teilnehmen.

Diese kooperative Sprachdidaktik besteht also aus der Zusammenarbeit von zwei Experten, die einander ergänzen. Diese Sharing-Perspektive muss während des ganzen didaktischen Prozesses, d.h. von der Programmierung bis zum Ende des Kurses, gespürt werden, wie P. E. Balboni (2000: 15) auch hervorhebt. Dementsprechend wird der Begriff „Fachsprache" in zwei Elemente geteilt: Die Studenten und Studentinnen kümmern sich um das, was Saussure Signifié nennt, während der Sprachdozent bzw. die Sprachdozentin, dank seiner bzw. ihrer Sprachkompetenz und seiner bzw. ihrer Beherrschung der notwendigen Techniken für die sprachwissenschaftliche Analyse sowie seiner bzw. ihrer Kenntnis der Lehr- und Lernprozesse, für das Signifiant verantwortlich ist.[23]

3. Zur Fachfremdsprachenmethodik und -didaktik

P.E. Balboni (2000: 110) weist darauf hin, dass das Lehren einer Fachfremdsprache vor allem das Lehren einer Fremdsprache ist. Aber das, was aus einem Fachsprachdozenten bzw. einer Fachsprachdozentin einen besonderen Experte bzw. eine besondere Expertin macht, ist nicht die Zusatzquote, d.h. das, was der sprachwissenschaftlichen Grundausbildung hinzugefügt wird, sondern vor allem eine gewisse Autonomie in der Auswahl der eigenen Didaktikmethode.

Wie von J.- R. Ladmiral (1994: 32) hervorgehoben wurde, hat jede Methode Vor- und Nachteile. Deshalb ist die Auswahl einer Methode ein persönliches Problem. Ich folge also K. Schröder (186), wenn er behauptet, dass „aus fremdsprachdidaktischer Sicht" gelte: „Alles was nutzt, ist erlaubt".[24]

Die einzigen Stunden, die in der Muttersprache bzw. Ausgangssprache der Studierenden gehalten werden, sind das Einführungsseminar und die Stunden, die der Aussprache und der Betonung gewidmet werden, damit alle Studenten und Studentinnen folgen können. Da der alleinige Gebrauch der Fremdsprache jede Kommunikation verhindern würde, was auch von G. Schlemminger (1987: 67) in Betracht gezogen wurde, werden die weiteren Stunden in zwei Sprachen gehalten, zuerst in der Fremdsprache, dann in der Muttersprache bzw. Ausgangssprache der Studierenden. Diese zweisprachige Methode, die auch von E. Nardon und G. Gobber angewandt wird, gibt den Studenten und Studentinnen die Möglichkeit, nicht

[23] In: G. Freddi 2000: X und P.E. Balboni 2000: 79.

[24] Übersetzung des berühmten Satzes von H. Sweet in The practical Study of Languages (1899, 1972): "All is good which tends toward good".

nur die Fachsprache zu erlernen, sondern sich auch Wörter und Ausdrücke der Alltagssprache, wie die Redewendungen des Begrüßens, des Sich Bedankens, des Sich Entschuldigens zu merken.

Um die Kommunikation unter den Studierenden und zwischen den Studierenden und mir zu fördern und um zu verhindern, dass einige Studenten bzw. Studentinnen unter Sprechhemmungen leiden, dürfen sie sich in ihrer Muttersprache bzw. Ausgangssprache frei äußern. Ich wiederhole in der Fremdsprache, was die Studierenden gesagt haben. Es muss daran erinnert werden, dass uns nicht sehr viel Zeit zur Verfügung steht und dass es keinen Sinn hat, wenn ich versuche aus meinen Studenten und Studentinnen richtige ZweisprachlerInnen zu machen.

Ich darf auch nicht vergessen, dass die Studierenden keine Experten bzw. keine Expertinnen in Sprachwissenschaft sind und dass sprachwissenschaftliche Betrachtungen sie nicht interessieren. Wie E. Nardon (370) behauptet, darf keine erschöpfende Darstellung der grammatischen Regeln gegeben werden, wie dies bei den Studenten und Studentinnen der Fall ist, die u.a. Französisch oder Deutsch als Schwerpunkt an der philosophischen Fakultät studieren. An den technischen und wissenschaftlichen Fakultäten sowie an den Wirtschaftsfakultäten ist die Grammatik in den Fachsprachen ein Hilfsmittel, um eine formale sprachwissenschaftliche Idealkorrektheit im Hinblick auf die Kursziele zu erreichen. Grammatikarbeit wird verstanden als Arbeit an und mit authentischen Fachsprachentexten, wie volks- und betriebswirtschaftlichen Texten sowie Fachsprachentextsorten (Rund- und Mahnschreiben, Arbeitsverträge, Liefer- und Zahlungsbedingungen und weitere Fachtexte aus verschiedenen Fachzeitungen, Fachzeitschriften und Fachbüchern. Mit anderen Worten ist der Grammatikunterricht funktionalisiert auf Textverstehen und Textproduktion.

Ein guter Unterricht (Vorlesung/Seminar) besteht zu einem sehr großen Anteil aus einer guten Organisation von Anfang an. Ziel des Einführungsseminars ist es also, den Studierenden einen Überblick, zunächst über den Ablauf des Kurses, dann über die Kursziele und die didaktische Methode des Studienfaches Französisch bzw. Deutsch als Fachfremdsprache zu geben, um sie mit den spezifischen Gegenständen des Faches vertraut zu machen. Den Studierenden werden auch zwei- und mehrsprachige Fachwörterbücher[25] empfohlen.

[25] Wie Le Bris, A. (1994): L'économie et les affaires. Dizionario fraseologico Francese Italiano - Italiano francese dei termini dell'economia e del commercio. Bologna: Zanichelli; Schmidt, A./Revel, M.-C. (1995): Dictionnaire européen des affaires en 5 langues. Saxifrage Éditions; Conte, G./Boss, H. (20015): Teil I: Dizionario giuridico ed economico – Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. Italiano Tedesco – Tedesco Italiano. München/Basel/Milano: Beck, Helbing&Lichtenhahn, Giuffrè; (20036): Teil II: Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache – Dizionario giuridico ed economico. Deutsch Italienisch – Italienisch Deutsch. München/Basel/Milano: Beck, Helbing&Lichtenhahn, Giuffrè; Langenscheidt Euro-Wörterbuch Italienisch Deutsch – Deutsch Italienisch (2001). Den wenigen Studierenden, die Deutsch mit Französisch oder Französisch mit Deutsch kombinieren, werden auch weitere Fachwörterbücher empfohlen, wie das Wörterbuch für Wirtschaft, Handel und Finanzen - Dictionnaire de l'allemand économique commercial et financier von J. Boelcke/B. Straub/P. Thiele (2004, Langues pour Tous Pocket).

Da der Dozent bzw. die Dozentin im Einführungsseminar aber auch beweisen muss, dass er bzw. sie ein guter Psychologe bzw. eine gute Psychologin ist, wie von G. Gobber (403) ebenfalls unterstrichen wurde, wird den Studierenden u.a. auch erklärt, dass ihnen die Kursziele schwer erreichbar scheinen können. Aber ganz schnell werden sie bemerken, dass ihr Misstrauen verschwinden wird und sie schnelle Fortschritte machen werden.

4. Die Grundfertigkeiten

Ziel dieses Kurses für Französisch bzw. Deutsch als Fachfremdsprachen ist die Ausbildung der Lesefertigkeit, der Fertigkeit des Hör- und Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens, die, zwecks Zeitgewinn und aus Effizienzgründen, miteinander behandelt werden, und nicht hintereinander,[26] wie man sie in der Kindheit erlernt. Bevor es seine Muttersprache lesen (dritte Phase) und schreiben kann (vierte Phase), muss ein Kind sie zuerst hören (erste Phase), dann verstehen (zweite Phase), wobei die Aufnahmefertigkeiten vor den produktiven Fertigkeiten kommen. Bei erwachsenen Studierenden braucht diese Reihenfolge nicht beachtet zu werden.

4.1. Die Lesefertigkeit

B. Gassman zeigt in zwei Beiträgen über das Verstehen von authentischen Texten (siehe Literatur), dass sich die Studierenden vor einem unbekannten Text unsicher, wenn nicht total verloren, fühlen können, weil sie ihn nicht sofort verstehen und weil sie nicht wissen, womit sie anfangen sollen. Der Dozent bzw. die Dozentin muss hier die Studierenden orientieren und ihnen die Lesestrategien vermitteln, indem sie sowohl das globale Lesen als auch das detaillierte und selektive Explorieren des Textes einüben. Das Lesen soll als ein interaktiver und konstruktiver Prozess verstanden werden. Die Aufgaben im Bereich Lesestrategietraining sind meistens verbunden mit Übungen zum Schreiben und Sprechen, zu Wortschatz und Grammatik.

4.1.1. Globales Lesen

Das globale Lesen oder Skimming-Lesen besteht darin, einen Fachtext zu überfliegen, um das Wesentliche zu erfassen. Es geht also um das Hervorheben von dem, was man zuerst sieht.

Wie schon in Betracht gezogen wurde, haben einige Studierende gar keine Vorkenntnisse des Französischen bzw. des Deutschen. Die anderen unterstützen meine Arbeit und helfen ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen dabei, die an die Tafel geschriebenen Fragen zu verstehen und sie schriftlich zu beantworten. So kann z.B. nach der Länge des Textes, der Herkunft, nach eventuellen Titeln und Untertiteln, nach dem Datum, dem Aufbau und nach der Form der Textes, nach der Textsorte, nach den verschiedenen Text- und Druckschriftenarten, nach eventuellen Farben im Text gefragt werden. Diese Übung läuft ganz gut als Gruppenarbeit von fünf bis zehn Personen, wobei innerhalb jeder Gruppe ein Student bzw. eine Studentin von den anderen zum Sprecher ernannt wird.

[26] Was auch nach E. Nardon (374) ein großer methodischer Fehler wäre.

4.1.2. Forschungslesen

Der Augenarbeit folgt das Forschungslesen oder Scanning-Lesen. Es besteht darin, die im Text enthaltenen Informationen herauszuholen. Die Arbeit der Studierenden ist es hier, mit Hilfe der ihnen bekannten Elemente die unbekannten Elemente zu dekodieren, um den Fachtext wiederaufzubauen.

Da ich mit G. Froidevaux (194)[27] denke, dass das Verwenden von (Fach)wörterbüchern im Kurs nicht nur ein Zeitverlust ist, sondern auch der Authentizität des Textes schadet, werden die Studierenden den Fachtext nur mit Hilfe meiner Hinweise rekonstruieren. Ich gebe Ihnen lediglich die Übersetzung von Vokabeln, die Teile von idiomatischen Ausdrücken sind, sowie ein Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen und Akronyme mit der Entsprechung in der Muttersprache bzw. Ausgangssprache.
Der Vorteil dieser Übung ist, dass die in einem authentischen Fachtext dekodierten Wörter besser memoriert werden können, weil sie, im Gegensatz zum Wörterbuch, wo die Wörter ohne Kontext übersetzt werden, in einem präzisen Kontext verwendet werden.
Auch wenn die Studierenden über diese Art und Weise, einen Fachtext zu rekonstruieren, anfangs überrascht sind, stellen sie schnell fest, dass das Dekodieren der am Ende übrig gebliebenen unbekannten Elemente dank dem progressiven Identifizieren der bekannten Elemente sehr schnell vorangeht. Die bekannten Elemente können Prozentzahlen, Daten, Länder- und Personennamen, Gesellschaften, Unternehmen, die oft kursiv oder in Anführungszeichen geschrieben werden, Kurs- und Börsenindexe, englische Fremdwörter wie Trust und Crash sein sowie Wörter und Ausdrücke, die Ähnlichkeiten mit Wörtern und Ausdrücken in der Muttersprache bzw. Ausgangssprache haben (Bourse/Börse/Borsa, points/Punkte/punti, titre/Titel/titolo, secteur financier/Finanzsektor/settore di finanziamento usw.).

Beim Forschungslesen kann auch die Arbeit mit Lückentexten wichtig sein. Diese Übung kann mehrere Formen annehmen. Die häufigste Übung besteht darin, unter einer gewissen Anzahl von Wörtern das passende Wort am richtigen Platz einzusetzen. Eine zweite Möglichkeit, die ich von G. Gobber entlehnt habe, hat bei meinen Studenten und Studentinnen in der Regel großen Erfolg. Die Lücken im Text werden mit Nummern gefüllt. Jede Nummer verweist auf eine Liste von Wörtern, die die Studierenden in den Text richtig einzusetzen haben. Die erste kann z.B. auf die Liste der bestimmten und unbestimmten Artikel verweisen, die zweite auf eine Liste von Adjektiven, die dritte auf eine Liste von männlichen und weiblichen Substantiven, in der vierten Liste kann man eine Reihe von Präpositionen oder/und Konjunktionen finden, die fünfte kann eine Reihe von Verben in einer gegebenen Zeitform enthalten, die sechste eine Reihe von Verben in verschiedenen Zeitformen usw. Statt Nummern können auch generell Buchstaben oder präziser die Anfangsbuchstaben einer bestimmten Wortklasse verwendet werden, wie das „P“ für préposition/Präposition, „art. i./unb.Art.“ für unbestimmte Artikel usw.

[27] Siehe auch B. Gassman (2001: 272).

Der Vorteil solcher Übungen ist, dass die Studierenden die Morphosyntax in einem Fachkontext Schritt für Schritt entdecken, ohne sich dessen bewusst zu sein. Da sie jedes Mal den Text wieder lesen müssen, merken sie sich die Wörter in einem präzisen Kontext.

Nachdem der Text rekonstruiert worden ist, und um die Aufmerksamkeit hoch zu halten, können lexikalische, semantische und syntaktische Übungen abgewechselt werden, damit sich die Studierenden sowohl die paradigmatische als auch die syntagmatische Achse zu eigen machen. Somit brauchen sie keine Listen von Wörtern auswendig zu lernen. Das Ziel des Kurses ist vielmehr, dass die Studierenden die existierenden Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen in einem Satz bzw. in einem Text verstehen.

Statt für ein unterstrichenes Wort in einem gegebenen Fachtext eine Liste von Wörtern anzu bieten, in der die Studierenden dessen Synonym oder Gegenteil entdecken sollen, kann auch andersherum vorgegangen werden, indem ein Wort bzw. ein Ausdruck angegeben (à la hausse, im Plus usw.) und nach dessen Synonym oder Antonym (à la baisse, im Minus usw.) im Fachtext gefragt wird.

Die schweren Übungen der Hyperonymie und der Hyponymie stehen auch für die Untersuchung des lexikalischen Feldes eines Wortes bzw. eines Ausdruckes zur Verfügung: argent und Geld sind beispielsweise Hyperonyme von monnaie-pièce und Kleingeld-Münze, billet und Banknote von euro und Euro, von dollar und Dollar usw., wobei der Übergang von z.B. monnaie-pièce und Kleingeld-Münze zu argent und Geld eine Verallgemeinerung der Bedeutung mit sich bringt, während monnaie-pièce und Kleingeld-Münze hyponym zu argent und Geld sind, da sie eine spezifischere Bedeutung als argent und Geld haben.
Sobald der Dozent bzw. die Dozentin bemerkt, dass die Studierenden eine gewisse Vertrautheit mit der Materie erreicht haben, kann er bzw. sie auch Bewegungsverben in den schon analysierten Texten identifizieren lassen. Danach werden sie in zwei Gruppen eingeteilt und aufgezählt. Diese Übung, die als Hausarbeit aufgegeben wird, gibt den Studierenden die Möglichkeit festzustellen, dass die Bewegungsverben eines der Kennzeichen der Wirtschaftssprache sind, und dass Verben wie augment-, grimp-, gross- und steig-, wachs-, kletter-, die oft von einem Plus-Zeichen begleitet sind und dementsprechend eine Steigerung ausdrücken, zahlreicher sind als Bewegungsverben wie baiss-, tomb- und sink-, fall-, die oft von einem Minus-Zeichen begleitet sind und daher eine Senkung darstellen.
Eine ähnliche Übung ist das Auflisten der Pronomina in mehreren Texten. Die Studierenden bemerken auch ganz schnell, dass die dritte Person Singular und die dritte Person Plural am häufigsten verwendet werden, was sich dadurch erklären lässt, dass in den Fachtexten vor allem Fakten sachlich wiedergegeben werden und die anderen Personen dementsprechend viel weniger gebraucht werden.

4.2. Die Fertigkeit des Sprechens

In der Regel wollen die Studierenden so schnell wie möglich über Fachtexte sprechen. Das Sprechen ist der Kommunikationsfaktor schlechthin, schreibt L. Armeleo Popper (377). Sie fügt aber sofort hinzu, dass es unter den Grundfertigkeiten die am schwersten zu Erlernende ist. Die Studierenden haben in meiner Aula das Recht zu schweigen. Aber Schweigeperioden gibt es ganz selten, denn es wurde ihnen im Einführungsseminar klar gemacht, dass man aus Fehlern nur Positives lernen kann und dass es nicht schlimm ist, wenn sie welche machen. In einer solchen stressfreien Lernatmosphäre nehmen sie meistens alle aktiv am Kurs teil.

Um die Studenten und Studentinnen zum Sprechen zu bringen, werden Fachtexte des höchstspezialisierten Niveaus verwendet, die für andere Übungen kaum gebräuchlich sind, weil sie mit den traditionellen Texten nichts zu tun haben: sie bestehen nämlich nicht aus einer Reihe von Wörtern und Sätzen, sondern aus Tabellen, Säulen, Kolonnen, geographischen Formen, wo Mal-, Plus- und Minuszeichen sowie steigende, sinkende und horizontale Pfeile Ziffern und Prozentzahlen begleiten.

Diese graphischen Darstellungen, die als Klarsichtfolien mit dem Overhead-Projektor an die Wand geworfen werden, können verschiedene Charts sein, wie Liniencharts, Balkencharts, Point-and-Figure-Charts, Aktiencharts, Bewegungsbilanzen, Betriebsabrechnungsbögen, Annuitätenrechnungen, Organigramme, Diagramme, wie das Flussdiagramm, verschiedene Formeln, wie der Swap-Satz, verschiedene Pyramiden, wie die Bedürfnispyramide von Maslow, verschiedene Kurven, wie die Leistungskurven und die Adoptions- und Diffusionskurven, verschiedene Graphe, wie der Gozinto-Graph, verschiedene Schemata und Bäume usw.
Viele von diesen Darstellungen sind so spezifisch, dass sie in der Regel nur von Fachleuten wie unseren Studierenden interpretiert bzw. erklärt werden können. Ich bemerke immer wieder, dass sich die Studierenden bei diesen Sprechübungen am besten entfalten. Die Kooperation zwischen ihnen und mir sowie unter den Studierenden selbst ist dementsprechend stark. Meine Arbeit besteht darin, ihnen zu helfen, sich verständlich und korrekt auszudrücken.

4.3. Die Fertigkeit des Hör- und Leseverstehens

Das Hör- und Leseverstehen der Studierenden wird mit Hilfe von zwei Hauptübungen getestet. Die erste dieser Übungen, die jede Kurseinheit beendet, ist das Mitschreiben eines kurzen diktierten Satzes mit fachspezifischen Begriffen.[28] Diese Übung verlangt viel Konzentration, denn der Satz wird einmal vorgelesen, einmal diktiert und zweimal wiederholt. Da die Studierenden verstanden haben, dass man aus Fehlern lernt, habe ich keine Probleme einen Studenten bzw. eine Studentin zu finden, der bzw. die sich freiwillig meldet, um den Satz an die Tafel zu schreiben. Er wird dann von allen zusammen korrigiert und die eventuellen Fehler werden kommentiert und erklärt.

Um zu überprüfen, ob die Studierenden einen kurzen Fachtext verstanden haben, können Behauptungen aufgestellt werden; wenn sie ihn verstanden haben, müssen sie angeben können, ob diese falsch oder wahr sind. Dafür müssen sie den Text mehrmals lesen.

[28] Wie: "La Banque centrale européenne est chargée d'établir et de diffuser la balance des paiements de la zone euro" (Aus dem Annuaire Eurostat 2003, 79); "Les facteurs de production délaissent les industries périclitantes pour les industries florissantes" ("Aus dem Wörterbuch von A. Le Bris über L'économie et les affaires, 1994: 379); "Die für den Sozialschutz zuständigen Stellen werden auf unterschiedliche Weise finanziert" (aus dem Eurostat Jahrbuch 2004, 110); "Die Schwierigkeiten für ein Unternehmen in Deutschland, das an der Börse notiert sein will, sind nicht unbeträchtlich" (aus Schnellkurs Börse, von B. Willberger/J. Tack (2002: 81)

4.4. Die Fertigkeit des Schreibens

Auch wenn die Fertigkeit des Schreibens, zusammen mit der Fertigkeit des Sprechens, besonders im zweiten Semesters geübt wird, fangen die Studierenden bereits im ersten Semester an, verschiedene Textsorten zu bearbeiten. In Gruppenarbeit versuchen sie, Texte zusammenzufassen und zu paraphrasieren bzw. neu zu formulieren, wobei die Länge des Textes unverändert bleiben muss. Das Ziel dieser schweren Übung, für die (Fach)wörterbücher verwendet werden können, besteht darin, innerhalb einer bestimmten Zeit so wenig Fehler wie möglich zu machen. Von den entstandenen Texten, die auf Folie geschrieben werden, wird dann einer mit dem Overhead-Projektor an die Wand geworfen und gemeinsam korrigiert und bewertet. Die anderen werden von mir korrigiert und kommentiert und eine Woche später zurückgegeben.

5. Eine fünfte Fertigkeit

Mit I. Brandmair Dallera (314), G. Freddi (1988: 74) bin ich der Meinung, dass die Übersetzungsübungen eine effiziente Übung sind, die auch an den technischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fakultäten einen wichtigen Platz einnehmen sollten, nicht nur weil sie einen Einblick in die unterschiedlichen Strukturen von Mutter- bzw. Ausgangssprache und Fremdsprache vermitteln, sondern auch, weil die Studierenden ihren Fachwortschatz damit erweitern können. Darüber hinaus helfen sie bei der Schulung des angemessenen Umgangs mit (Fach)wörterbüchern.

Da ich aus Zeitmangel nicht abwarten kann, bis die Studierenden die Fachsprache besser können, werden sie ganz früh mit den Übungen des Übersetzens vertraut gemacht. Aus dem schon erwähnten Grund werden diese Übersetzungsübungen zu Hause gemacht, erst dann zusammen besprochen. C. Nocera Avila (1984) und P. E. Balboni (1984) machen darauf aufmerksam, dass die Studenten und Studentinnen der eben erwähnten Fakultäten keine Übersetzungsspezialisten sind, im Gegensatz zu den Studierenden, die Sprachen studieren und in ihrem Studiengang Übersetzungskurse von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt haben. Deshalb werden diese Übersetzungsübungen nicht in die Endprüfung aufgenommen. Das bedeutet aber nicht, dass die Studierenden sie unterschätzen müssen. Um sie zu motivieren, wird darauf bestanden, dass sie ihr Bestes geben müssen, um so präzise wie möglich zu übersetzen: Sie müssen u.a. Auslassungen vermeiden und versuchen, keine Terminologie-, Syntax-, Morphologie-, Orthografie-, und Interpunktionsfehler zu machen. Zweierlei Übersetzungsübungen können unternommen werden: entweder werden kurze Abschnitte eines Fachtextes in die Muttersprache bzw. Ausgangssprache übersetzt oder kurze isolierte Sätze werden von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt.

6. Prüfungen

Am Ende des ersten Semesters müssen die Studierenden nach regelmäßiger Teilnahme ihre Leistungen nachweisen, indem sie eine schriftliche Prüfung ablegen und bestehen[29] müssen. Sie finden das System der zahlreichen Hausaufgaben und Tests gut, weil sie feststellen kön-

[29] Im italienischen Hochschulwesen werden in der Regel die Prüfungen mit einer Maximalzahl von 30 benotet. Um sie zu bestehen, müssen die Studierenden wenigstens 18/30 Punkte erreichen.

nen, wie schnell sie Fortschritte machen. Die Tests, die sie zu ihrem Erstaunen schon ab der dritten Woche alle 14 Tage zu Hause lösen müssen, sind eine optimale Vorbereitung auf die Endprüfung, weil sie die gleiche Struktur haben. Dies hilft den Studierenden, sich am Tag der Prüfung ihre Zeit besser einzuteilen. Die Haustests bewerten sie selbst, denn diese werden wieder aus Mangel an Zeit im Kurs nicht korrigiert. Die Lösung zu den verschiedenen Übungen steht am Ende der Rückseite klein und verkehrt herum geschrieben. Wenn der Student bzw. die Studentin zu dem Test Fragen hat, kann er bzw. sie entweder in die Sprechstunde kommen oder die Fragen per E-Mail stellen.
Die Endprüfung, die eine Stunde dauert, besteht aus sieben Übungen:

1) In einen kurzen Lückentext müssen die Studierenden acht in Unordnung präsentierte fehlende Elemente einsetzen.

2) Nachdem sie den Text noch einmal gelesen haben, müssen sie beurteilen, ob fünf angegebene Behauptungen "falsch" oder "wahr" sind.

3) Sie müssen in einer Liste von drei bis fünf Elementen das Antonym oder das Synonym von drei im Fachtext unterstrichenen Wörtern ankreuzen, die nicht der gleichen Wortklasse angehören.

4) Sechs Sätze enthalten einen Grammatikfehler, den die Studierenden identifizieren und korrigieren müssen.

5) In zwei Listen von Wörtern müssen die Studierenden den „Eindringling" entdecken.

6) Zu sechs Elementen in einer vertikalen Kolonne müssen die Studierenden deren zweite Hälfte in einer anderen Kolonne finden.

Die Studenten und Studentinnen dürfen die mündliche Prüfung, die am Ende des zweiten Semesters stattfindet, erst ablegen, wenn sie das schriftliche Examen bestanden haben. Diese mündliche Prüfung nimmt die Form eines Bewerbungsgesprächs an. Die Studierenden müssen sich zuerst so korrekt wie möglich in der Fremdsprache vorstellen. Sie müssen dann zehn bis fünfzehn Minuten über einen Fachtext sprechen, den sie vorher nicht kannten, mit dem sie sich aber in der Vorbereitungszeit zwanzig Minuten lang auseinander setzen konnten. Während dieser Prüfung müssen sie beweisen, dass sie das Niveau B1 bis B2 des Europäischen Portfolios der Sprachen erreicht haben. Es wird natürlich in Betracht gezogen, ob der Student bzw. die Studentin am Anfang des Kurses bereits keine Vorkenntnisse des Französischen bzw. des Deutschen hatte. Viele AnfängerInnen produzieren erstaunliche Ergebnisse.

Literatur:

Arcaini E. (1988): Epistemologia die linguaggi settoriali. In: Il Linguaggio delle Scienze e il suo insegnamento. Atti del Congresso su „Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università", Brescia, 2-4 aprile 1987. La Scuola, 29-44.

Armaleo Popper, L. (1988): L'approccio microlinguistico all'apprendimento della lingua tedesca. In: Atti del Congresso su "Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università. Brescia, 2-4 aprile 1987. Brescia: La Scuola, 377-384.

Azaïs, A. (1997) : Politique économique et culture d'entreprise en France et en Allemagne. Nouveaux Cahiers d'Allemand 2, 191-218.

- (1998): Communication, Langues, Enseignement. In : NCA 4. 451-181.

Balboni, P. E. (1984): La traduzione delle microlingue. In: Atti del Congresso su "La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere". Brescia, 11-13 aprile 1983. La Scuola, 159-174.
- (1988): L'unità didattica di microlingua: il superamento di un modello. In: Atti del Congresso su "Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università. Brescia, 2-4 aprile 1987, 107-117.
- (2000): Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento. Torino: UTET Libreria.
- (2003): Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET Libreria.

Brandmair Dallera I. (1984): Problemi di sintassi nella traduzione Italiano-Tedesco con particolare riguardo al condizionale e alla perifrasi verbale. In: Atti del Congresso su "La traduzione nell'insegnamento delle Lingue Straniere". Brescia, 11-13 aprile 1983, 311-349.

Cigada, S. (1988) : Le lingue di specializzazione : Problemi scientifici e istituzionali. Relazione introduttiva. In: Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento. Atti del Congresso su "Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università. Brescia, 2-4 aprile 1987.

Cortelazzo, M. (1994): Lingue speciali. La dimensione verticale. Padova: Unipress.

Cozzi, T. (1996) : Tradurre testi di economia. In : Tradurre i linguaggi settoriali. (a cura di G. Cortese). Torino : Edizioni libreria cortina, 325-327.

D'Alessandro, M.-J./Étoré, M./Rizzo, A. (2001) : Cahier d'exercices de français en contexte socio-économique. Soveria Mannelli : Rubbettino.

Déjean Le Féal, K. (1994) : Pédagogie raisonnée de la traduction. Terminologie et Traduction 3. Publications officielles des Communautés européennes, 7-66.

Dichtl, E. (1996): Deutsch für Ökonomen. Lehrbeispiele für Sprachbeflissene. München: Vahlen.

Étoré, M. (1995) : Le français comme langue étrangère. Expérience d'enseignement avec des étudiants débutants de la faculté d'économie de l'Université de la Calabre. Cosenza : Grafica Cosentina.
- (2002): Un champ postverbal économique français bien mouvementé. Cosenza: Pellegrini.
- (2003, 2001): Livret pratique de la prononciation française pour italophones. Cosenza: Pellegrini. (ISBN 88-8101-143-3)
- (2003): Zur Übersetzung von wissenschaftlichen und technischen Texten. Cosenza: Pellegrini.

Figge, U./De Matteis, M. (1979) : Sprachvergleich Italienisch-Deutsch. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Foschi Albert, M. (2002): Textgrammatik für Anfänger. Didaktische Erfahrung mit Studierenden der Deutschen Linguistik im ersten Studienjahr. In: Germanistische Linguistik und Sprachenerwerb an den italienischen Universitäten. M. Foschi Albert/M. Hepp (Hrsg.), 125- 144.

Freddi, G. (1979): Didattica delle lingue moderne. Bergamo: Minerva Italica.
- (1988): Linee per una didattica delle microlingue nella scuola secondaria e nell'Università. In: Atti del Congresso su "Le Lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università". Brescia, 2-4 aprile 1987, 57-78.

Froidevaux, G. (1999): Vokabelglossare im fremdsprachlichen Lektürenunterricht. In: PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts.

Funk, H. (2001): Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Berlin/New York, 962-973.

Gassman, B. (2000): Haltegriffe des Verstehens. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, 393-397.
- (2001): Stratégies pour la meilleure compréhension des textes authentiques. In: NCA 2, 269-273.

Gobber, G. (1988): Un'esperienza d'insegnamento del tedesco microlingua. In: Atti del Congresso su "Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'università', Brescia, 2-4 aprile 1987. Brescia: La Scuola, 385-403.

Hoffmann, K. (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Tübingen: Narr.

Hübl, V. (1998/2) : Lernen durch Lehren im Unterricht für Wirtschaftsdeutsch. Ein Erfahrungsbericht. In: NCA, 201-210.

Kalverkämpfer H. (1980): Die Axiomatik der Fachsprachen-Forschung. In: Fachsprache 1, 2-20.

Kauffer, M. (1996): Le Rôle des mots composés dans les terminologies des textes de spécialité. In : K. Morgenroth, Terminologie und Nomenklatur – Ein dichotomischer Ansatz zur strukturellen Differenzierung der Fachlexik. Frankfurt/Main: Lang.

Költringer, Chr./Streili, Chr./Wieden, W. (2001): Ist fachsprachliches Lernen sprachliches Lernen? In: Fremdsprachendidaktik & Zweispracherwerb im Kontext. Frankfurt am Main/ Berlin/Bern.

Ladmiral, J. R. (1975): Allemand-zéro – Sur une expérience pédagogique d'initiation à l'allemand scientifique. In : Revue d'Allemagne t.VI/n.2, avril-juin, 141-154.
- (1975a) : Linguistique et pédagogie des langues étrangères. In : Langages, n. 39, septembre, 5-18.
- (1975b) : Linguistique appliquée et enseignement de la langue (I) & (II). In : Revue

d'Allemagne, t.VII/n.3, n.4, juillet-septembre & octobre-décembre, 321-334 & 517-532.
- (1994) : Traduire : théorèmes pour la traduction. Paris : Gallimard.

Lavault, E. (1985) : Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris : Didier-Erudition.

Lerat, P. (1995) : Les langues spécialisées. Paris : Puf.

Mentrup, W. (1978) [Hrsg.] : Fachsprache und Gemeinsprache. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf.

Morgenroth, K. (Hrsg)(1993): Methoden der Fachsprachendidaktik und –analyse: deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftssprache. Frankfurt/M u.a. : Lang.

Nardon, E. (1988) : Il tedesco delle microlingue : implicazioni teoriche ed orientamenti didattici. In: Atti del Congresso su "Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e nell'Università" Brescia, 2-4 aprile 1987, 349-375.

Nocera Avila C. (1984): Storia della traduzione nella Glottodidattica moderna. In: La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere. Atti del Congresso su "La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere", Brescia, 11-13 aprile 1983, La Scuola, 99-118.

Perini, N. (1982) : Tradurre : una 5a abilità da sviluppare in glottodidattica moderna? In: AA. VV., Processi tradottivi ecc., 235-243.

Schlemminger, G. (1987/1): De l'innovation en didactique des langues à la réalité de l'enseignement. In : NCA, 55-76.
- (1995) : Expérimentation pédagogique dans l'enseignement supérieur : La Pédagogie Institutionnelle dans une 1ère année de L.E.A. In : NCA/4, 439-451.

Schröder, K. (2002) : Von der Bedeutung von Linguistik im Fremdsprachenunterricht. P. Colliander (Hrsg.) Linguistik im DaF-Untterricht. Frankfurt am Main/Berlin : 177-189.

Sergeant, J.-C. (1995) : Réussir en Langues Étrangères Appliquées. Paris : Colin.

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Fink.

Westhoff, G. (1987) : Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber.
- (1997): Fertigkeit Lesen. Berlin u.a.: Langenscheidt 17.

Vergleich der Schulsysteme in Griechenland, Polen, Slowenien, Tschechien, Ungarn mit Nachdruck auf dem DaF-Unterricht

Prof. Dr. Ana Marija Muster
Universität Ljubljana, Slowenien

Abstract

Despite the differences in the countries' historical development, the educational systems in Greece, Chech Republic, Poland, Slovenia and Hungary are much alike. The education commonly comprises primary school education, secondary school education and tertiary level education. Primary school education is compulsory in the majority of countries, in some countries the same applies to secondary school education. Secondary general education upgrades primary school education knowledge and prepares students for tertiary level institutions. Technical and vocational secondary schools provide opportunities for various occupations and award the title or occupation. The transition from secondary school to tertiary level education is regulated at national levels by the matura examination or entrance exams in some cases.
However, the German language as a school subject is subject to many differences between the countries. In the majority of countries it cannot be learnt or taught as the first foreign language as it has been replaced by the English language. The same goes for the choice of German at the matura examination or the decision concerning the choice between the lower and the higher level at the matura examination.

1. Historische Entwicklung

Beim Betrachten der historischen Entwicklung der bearbeiteten Länder kann man viele gemeinsame und auch einige hervorstechende Punkte einzelner Länder feststellen.
Das Schulwesen Griechenlands hat seine ersten Schritte schon in der Antike gemacht und ist um einiges älter als das Schulwesen anderer Länder. Man könnte also sagen, Griechenland sei

„die Wiege des Schulwesens".
Die Bildung war aber nicht immer in den Händen des einzelnen Staates. So wie Griechenland unter dem bayrischen Einfluss, waren Slowenien und später Ungarn unter der Herrschaft der Habsburger Monarchie. Maria Theresia und Joseph II waren herausragende Herrscher dieser Dynastie. Mit Reformen, die in die verschiedensten Bereiche des öffentlichen Lebens reichten, versuchten sie die Vereinheitlichung des Staates zu erreichen. Maria Theresia führte 1774 führte in Österreich und anderen Kronländern die Schulpflicht ein. Um den Lehrern eine einheitliche Grundausbildung zuteil werden zu lassen, verfügte Maria Theresia in der „Allgemeinen Schulordnung" von 1775, dass jeder Lehrer ein Lehrerseminar zu besuchen habe. Für sie war die Schulausbildung eine wichtige Grundlage der „wahren Glückseligkeit der Nation".
In allen Ländern gab es durch die vielen Jahre verschiedene Reformen, die Änderungen und Neuerungen in die Schulbildung einbringen wollten. Einige von denen setzten ihre Ideen durch, andere gerieten in Vergessenheit.
Im 2.Weltkrieg spürten Slowenien, Polen und Tschechien die Macht des Nationalsozialismus. Viele Schulen wurden vernichtet; in denjenigen, die erhalten geblieben sind, durften die Lehrer nicht in der Muttersprache unterrichten. Deutsch wurde als Mutter- und so auch als Lernsprache vorgeschrieben. Deshalb entstand in Slowenien und Polen illegaler Schulunterricht in der Muttersprache (Slowenien – partizanske šole). Nach dem Krieg gab es in allen Ländern viele Reformen und Reformversuche kleinen oder größeren Ausmaßes sowie unterschiedlicher Bedeutung
(auch politisch-ideologisch), die Veränderungen in vielen Bereichen des Schulsystems hervorrufen wollten. Diese haben zwar Bewegung in das Schulwesen hineingetragen, doch der eigentlich pädagogische Ertrag, d.h. Änderungen in der inneren Struktur der Schule und des Schullebens, ist immer gering gewesen.
Heute sind Schulen und Ausbildung keineswegs Möglichkeiten nur für Reiche, sondern Pflicht auf der einen und Privileg auf der anderen Seite für alle. Wegen der technischen Entwicklung über die Jahre, veränderte sich auch die Art der Ausbildung. Lernmittel, die vor einigen hundert Jahren eine kleine Tafel und Kreide bedeuteten, wurden durch Hefte, Lehrbücher und moderne technische Geräte, die den Unterricht erleichtern, ersetzt. Die Lehrer übten damals auch einen viel größeren Einfluss auf ihre Schüler als heute. Außerdem hatte sich auch der Fächerplan gründlich verändert; die einzige Fremdsprache, die für damals relevant war, war das Latein, das nur für Übersetzungen zunutze gemacht wurde. In den heutigen Schulen gibt es aber eine vielfältige Auswahl von Fremdsprachen, die grundsätzlich dem Kommunikationszweck dienen.

2. Vergleich der Schulsysteme in den fünf Ländern

In Griechenland und Ungarn gehört die Vorschulerziehung zusammen mit der Grundschule zum Primarbereich. In allen anderen Ländern, Polen, in der Tschechischen Republik und Slowenien besteht aber die vorschulische Erziehung für sich. Die Kinder treten auch im verschiedenen Alter in die Kindergärten ein. In Griechenland, Polen, Ungarn und in der Tschechischen Republik sind die Kinder ungefähr gleich alt (drei Jahre), in Slowenien dagegen können schon einjährige in die Kinderkrippen gebracht werden. In Ungarn und Slowenien werden die Kinder in mehrere Gruppen je nach Alter eingeteilt. Nirgends ist die Vorschulerziehung obligatorisch, doch in allen Ländern, außer Slowenien, werden einjährige „Vorschulklassen" in Kindergärten errichtet, um die Kinder besser auf die Grundschule

vorzubereiten (in Slowenien gibt es die „Kleine Schule“ seit der Einfüuhrung der 9-jährigen Grundschule nicht mehr).
Die Grundschulausbildung beginnt in allen Ländern, außer in Polen, mit sechs Jahren. Die polnischen Kinder werden jedoch mit sieben Jahren eingeschult.
In Polen, Ungarn, Tschechien und Slowenien ist die Grundschule in zwei bzw. drei Stufen geteilt. Die Schüler der ersten Stufe in allen Ländern, außer Slowenien, werden von einem Klassenlehrer unterrichtet. Slowenien ist der einzige Staat, wo zwei Lehrerinnen bzw. eine Erzieherin und eine Lehrerin die Erstklässler unterrichten. In Polen nennt man die erste Stufe Anfangsunterricht (1. bis 3. Klasse), in Ungarn bezeichnet man sie als Unterstufe (1. bis 4. Klasse), in der Tschechischen Republik hat sie den Namen Primarstufe (1. bis 5. Klasse), in Slowenien wird sie aber als die erste Triade dargestellt. Auf der zweiten Stufe, in Slowenien erst auf der dritten, wird der Unterricht von Fachlehrern erteilt. In Polen erfolgt das im Blockunterricht (4. bis 6. Klasse), in Ungarn auf der Oberstufe (5. bis 6. Klasse), in der Tschechischen Republik in der Sekundarstufe I (6. bis 9. Klasse).
In Griechenland werden die Schüler so wie in Slowenien je nach Triaden benotet. In beiden Ländern werden die Leistungen der Schüler in den ersten drei Klassen nur umschrieben. In der zweiten Periode werden die griechischen Schüler nach Leistungsgruppen benotet, die slowenischen schon mit Noten. In der letzten Periode unterscheidet sich das griechische Punktesystem vom slowenischen nur nach Nummern der Bewertung. In Slowenien gibt es eine Skala von 1 (die schlechteste Note) bis 5 (die beste Note), in Griechenland von 1 bis 10.
In Polen und in der Tschechischen Republik können die Schüler zwischen verschiedenen Orientierungen wählen. In Polen können sich die Schüler zwischen der Naturwissenschaft, Sprache oder den sozialkundlichen Fächern und Technik entscheiden. Die tschechischen Schüler haben aber die Möglichkeit, auf der Primarstufe eine Grundschule, allgemein bildende Schule oder eine naturwissenschaftliche Schule zu besuchen. Die Besonderheit in Slowenien ist aber die äußere Differenzierung in der Grundschule (in der letzten Triade bei Muttersprache, Fremdsprache und Mathematik), die in keinem anderen System vorkommt.
Am Ende der Pflichtausbildung erfolgen Abschlussprüfungen, die für den Eintritt in die Mittelschulen von großer Bedeutung sind. In den Ländern, wo das Gymnasium zur Pflichtausbildung gehört, sind die Abschlussprüfungen auf der Grundschule nicht für den Eintritt ins Gymnasium relevant, weil dieser Schultyp nicht selektiv ist.

Das Gymnasium gehört in Griechenland und Polen zur Sekundarstufe I und damit zur Pflichtausbildung. In Slowenien, Ungarn und Tschechien gehört das Gymnasium zur Sekundarstufe II bzw. zum Mittelschulwesen.
Auf der Sekundarstufe II gibt es in allen Ländern verschiedene Mittelschulen. In Ungarn, Slowenien und in der Tschechischen Republik ist das Gymnasium die allgemein bildende Sekundarstufe II. In Griechenland und Polen nennt man diese aber Einheitslyzeum und allgemein bildendes Lyzeum. Die allgemein bildende Sekundarstufe II dauert in Griechenland und Polen 3 Jahre, in Ungarn 4, 6 oder 8, in Slowenien und in der Tschechischen Republik aber 4 Jahre. Ungeachtet der Dauer der Ausbildung, bereiten die allgemein bildenden Schulen in allen Ländern die Schüler auf das weitere Studium vor. Am Ende der Ausbildung machen die Schüler das Abitur, das sich aber vom Staat zu Staat unterscheidet. Neben den allgemein bildenden Schulen gibt es in jedem Land viele Fachmittel- und Berufsbildende Schulen, die entweder mit dem Abitur, Berufsabitur oder Abschlussprüfung abgeschlossen werden können. In Griechenland können die Schüler zwischen einer naturwissenschaftlichen, theoretischen oder technologischen Ebene wählen, in Slowenien dagegen stellt das Gymnasium die allgemeine,

sprachliche, künstlerische oder sportliche Richtung zur Verfügung. Die Fächer an allgemein bildenden Schulen sind sich sehr ähnlich, mit einigen Besonderheiten (Polen – Wehrkunde). Eine weitere Ausnahme sind auch die 6- und 8- jährigen Gymnasien in Ungarn. Im Gegensatz zu Slowenien und Griechenland können die Schüler der Fach- und Berufsschulen in allen anderen Ländern auch das Abitur ablegen. In Slowenien ist das Ablegen des Abiturs nur für Gymnasial-Schüler möglich, alle anderen Schüler haben die Möglichkeit das Berufsabitur zu machen. In Griechenland wird das Abitur die „Panhellenischen Prüfungen" genannt.
In allen analysierten Ländern stellen das Abitur oder dem Abitur ähnliche Prüfungen die Eintrittsbedingung für das weitere Studium dar. Neben dem Abitur müssen die Studenten an bestimmten Fakultäten oder Akademien noch zusätzliche Aufnahmeprüfungen absolvieren um dort aufgenommen zu werden (Beispiel: Slowenien – Architektur, Kunst, Medizin). Der tertiäre Grad der Ausbildung umfasst die Fachhochschulen, Hochschulen, höhere Berufsschulen, Akademien und Fakultäten (an Universitäten). In manchen Ländern gibt es neben den staatlichen Hochschulen und Fakultäten noch private Hochschulen, die aber im Vergleich zu staatlichen kostenpflichtig sind.

3. Der DaF-Unterricht und die Abitur- bzw. Abschlussprüfungen in den analysierten Ländern

3.1 Organisierung des DaF-Unterrichts

Die deutsche Sprache ist in allen behandelten Ländern eine Fremdsprache.
In Griechenland, wo Deutsch nicht als erste Fremdsprache gewählt werden kann und auch kein Abiturfach ist, haben die Schüler Deutsch zweimal pro Woche. In Polen ist wie in Griechenland Englisch die erste Fremdsprache, jedoch kann Deutsch als Abiturfach gewählt werden. Die Schüler können sich für das Grund- oder höhere Niveau der Prüfung entscheiden, doch die Zahl der Unterrichtsstunden bleibt in beiden Fällen gleich (2 Stunden pro Woche). In Ungarn gibt es die Möglichkeit Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen. In diesem Fall wird Deutsch 5 bis 7 Stunden pro Woche gelehrt, wenn Deutsch aber die zweite Fremdsprache ist, wird sie 3 bis 4 Mal pro Woche unterrichtet. Die Schüler können sich auch entscheiden, ob sie das Deutschabitur auf dem Grund- oder höheren Niveau absolvieren. In Tschechien ist Deutsch auch als erste oder zweite Fremdsprache möglich, doch die Möglichkeit zwischen einem Grund- und höheren Niveau der Prüfung gibt es nicht. Wenn aber Deutsch als Abiturfach gewählt wird, haben diese Schüler 5 Stunden pro Woche Deutsch, die anderen aber 3. In Slowenien dagegen gibt es keinen Unterschied zwischen den Unterrichtsstunden bei der ersten und zweiten Fremdsprache. Es ist gleichgültig, ob Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache gelernt wird – die Zahl der Unterrichtsstunden beträgt in beiden Fällen 3 Stunden pro Woche. Wenn Deutsch als Abiturfach gewählt wird, haben die Schüler im vorletzten Jahr des Gymnasiums noch 2 zusätzliche Stunden, im letzten Jahr aber 4 zusätzliche Stunden pro Woche.
Die Lehrwerke, die beim Unterricht benutzt werden, müssen die Lehrer aus einer vorgegebenen Liste auswählen. Es werden ähnliche Bücher benutzt („Stufen International", „Themen Deutsch"…), oft auch regionale Lehrwerke (z. B. in Ungarn, Slowenien).
Das Abitur stellt in jedem Land die Reifeprüfung vor, mit der sich Schüler verschiedener Mittelschulen an Universitäten und andere Hochschulen einschreiben können.

3.2 DaF als Abiturfach

So wie jedes Land seine eigenen Schulsysteme hat, hat auch jedes Land seine eigene Art des Abiturs. Die Vorbereitungen auf das Abitur verlaufen in den meisten Ländern im Rahmen des Unterrichts. In Slowenien, wo beim höheren Niveau der Abiturprüfung auch literarische Texte vorkommen, werden diese im Rahmen der zusätzlichen Deutschstunden (Deutsch als Abiturwahlfach) behandelt.

In allen behandelten Ländern, außer Tschechien, besteht das Abitur aus zwei Teilen: dem schriftlichen und dem mündlichen Teil. In Tschechien haben die Schulen auf Grund der nicht zentralen Vorbereitung der Prüfungssätze aber die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob das Abitur aus beiden Teilen bestehen wird oder nicht.

Die schriftlichen Aufgaben werden in allen Ländern, außer in der Tschechischen Republik, von einer zentralen Fachkommission vorbereitet. In Tschechien gibt es die schriftliche Prüfung nur an manchen Schulen. Die Fragen für den mündlichen Teil der Prüfung werden in Polen und teilweise in Slowenien und in Ungarn zentral vorbereitet. In Tschechien ist aber der mündliche Teil des Abiturs ganz den Lehrern überlassen. Die Benotung der Prüfungssätze verläuft in Ungarn und Tschechien an den Schulen (Lehrer oder Schulkommission), in Slowenien und Polen wird aber der schriftliche Teil des Abiturs von externen Prüfern zensiert. Den mündlichen Teil benotet die Schulkommission aber selbst.

Beim Vergleich der polnischen, ungarischen und slowenischen Prüfungssätze fällt auf, dass alle fast gleich strukturiert sind. Sie bestehen aus folgenden Teilen:

- Hörverstehen
- Leseverstehen
- Grammatisch-lexikalische Übungen
- Aufsatz

3.3 Vergleich der einzelnen Teile der Prüfungssätze:

a) Hörverstehen:

Bei allen drei Prüfungssätzen handelt es sich um ähnliche Aufgaben. Die Schüler müssen richtige Antworten ankreuzen, Übungen, die auf dem System „richtig – falsch“ basieren lösen, vorgegebene Texte bzw. Tabellen oder Formulare ergänzen und ausfüllen, die angegebenen Fragen kurz beantworten… In Slowenien sind die Aufgaben für das Hörverstehen für die Grund- und die höhere Stufe gleich. Der Text wird durch den nationalen Rundfunk gesendet.

b) Leseverstehen:

Auch beim Leseverstehen gibt es keine größeren Unterschiede zwischen den Abituraufgaben. Die Schüler müssen zuerst die Texte lesen und dann auf die Fragen antworten oder angegebene Behauptungen als „richtig“ oder „falsch“ einschätzen. Es sind Aufgaben vorgegeben, die ausschließlich nur mit Hilfe des Textes lösbar sind.

c) Grammatisch-lexikalische Übungen:

In Polen gibt es diese bei der Grundstufe nicht.

Bei diesem Teil des Abiturs müssen die Schüler das richtige Wort, das den Satz ergänzt, aus den vorgegebenen Wörtern aussuchen (Konjunktionen, Tempora, Präpositionen, Deklination…), die richtige Tempusform in die Sätze einsetzen oder den ersten Teil des Satzes mit dem zwei-

ten, vorgegebenen Teil ergänzen. Beim höheren Niveau müssen die Schüler Sätze umformen können, Komposita bilden können…

d) Aufsatz:
In allen Ländern gibt es zwei Aufgaben bei diesem Teil des Abiturs. Zuerst müssen die Schüler einen kürzeren Aufsatz schreiben, der entweder eine Anzeige, ein Brief oder eine Nachricht sein kann. Dann müssen die Schüler noch einen längeren Aufsatz schreiben, der mit der Zahl der Wörter begrenzt bzw. festgelegt ist. Bei der Grundstufe muss die Zahl der Wörter beim ersten, gesteuerten Aufsatz, ungefähr 100 sein, bei zweitem, längeren Aufsatz, ungefähr 120. Bei dem höheren Niveau liegt die Zahl etwas höher: zwischen 100 bis 150 Wörtern für den gesteuerten Aufsatz und für den längeren zwischen 200 bis 250 Wörtern. In Slowenien müssen die Schüler beim höheren Niveau im Unterschied zu anderen Ländern bei dem zweiten Aufsatz einen Essay über einen literarischen Text schreiben.
Der Vergleich der Prüfungssätze ergibt, dass sich alle nach der Struktur sehr ähneln. Das ungarische und slowenische Abitur sind nach dem Schwierigkeitsgrad fast identisch, wogegen das polnische Abitur nicht so schwierig ist. Das tschechische Abitur besteht nur aus dem mündlichen Teil und ist nicht mit dem mündlichen Teil anderer Länder zu vergleichen. Der Aufsatz beim höheren Niveau ist in Slowenien am anspruchsvollsten, weil die Schüler einen Essay über einen literarischen Text verfassen müssen.

4. Schlusswort

Die Schulsysteme der behandelten Länder sind trotz der Unterschiede im Grunde ähnlich. Die Ausbildungszeit besteht aus der Grundschule, Mittelschule und dem Hochschulstudium. Die Grundschule stellt in meisten Ländern die Pflichtausbildung dar, in manchen gehört dazu auch die Mittelschule. Diese ist fast immer selektiv, d.h., die Schüler können nach der beendeten Grundschule, die meistens 8 oder 9 Jahre dauert, eine Mittelschule wählen, die sie weiter besuchen werden. Gymnasien dienen in allen Ländern dem Aufbau des Grundschulstoffes und der Vorbereitung auf das weitere Hochschulstudium. Berufsbildende Mittelschulen bilden die Schüler für bestimmte Berufe aus und erteilen am Ende einen Titel bzw. einen Beruf, was aber am Ende der Gymnasialausbildung nicht vorkommt. Das Hochschulstudium ist in allen bearbeiteten Ländern mit dem Abitur verbunden, in manchen Fällen auch mit Aufnahmeprüfungen.
Viele größer sind aber in den behandelten Ländern Unterschiede beim Deutschunterricht und Abitur. Vorwiegend kann Deutsch nicht als erste Fremdsprache gelehrt und gelernt werden, weil es vom Englischen verdrängt wurde. Der deutschen Sprache wird ungeachtet dessen, dass sie eine von den führenden Fremdsprachen in der Welt ist, nicht genügend Interesse gewidmet. Es gibt auch nicht überall die Möglichkeit, Deutsch als Abiturfach zu wählen bzw. sich zwischen dem Grund- und höheren Niveau zu entscheiden.

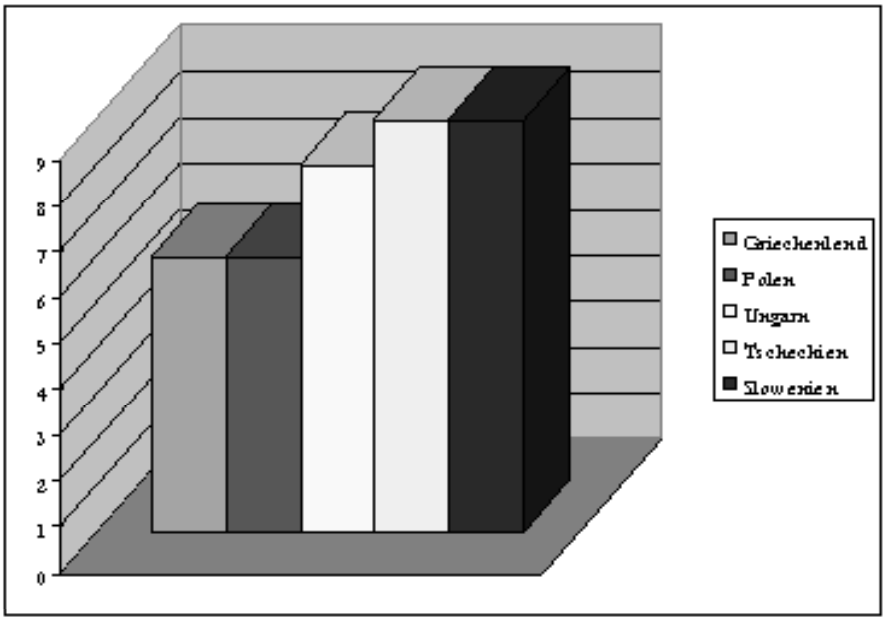


Abb 1: Dauer der Grundschule

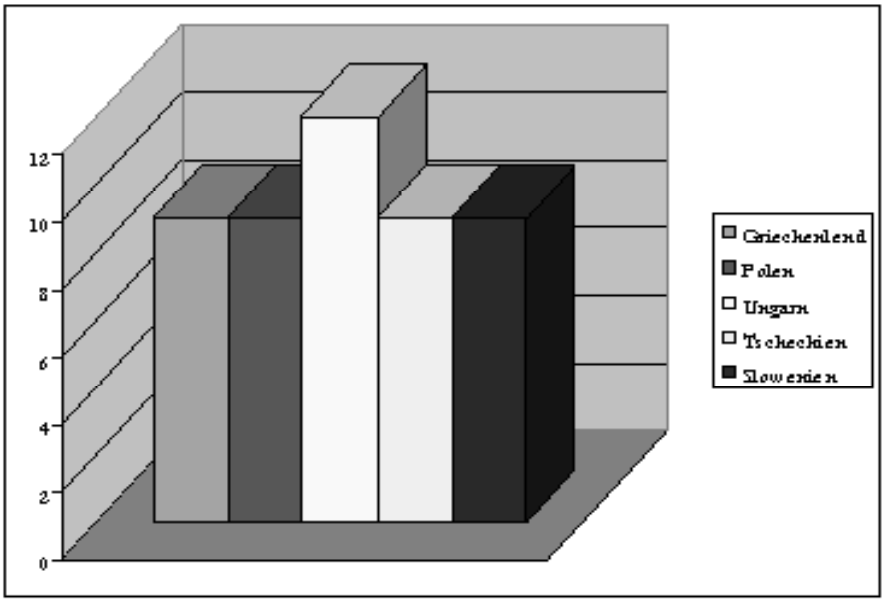


Abb 2: Dauer der Pflichtausbildung

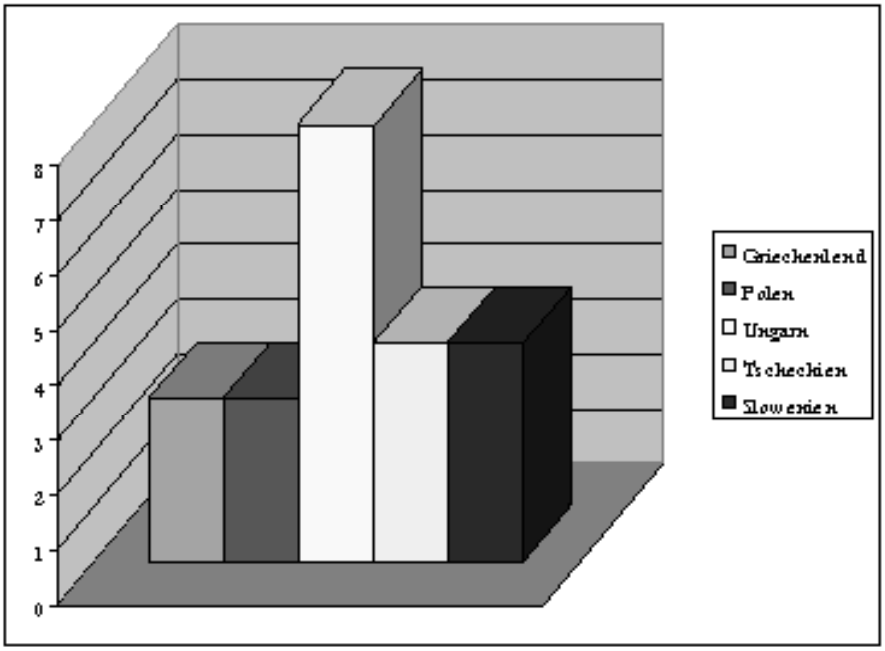


Abb 3: Dauer der allgemeinen Mittelschulbildung

Tabelle 1: Der schnelle Überblick – Pflicht- und Mittelschulwesen

	STAAT	**SCHULTYP**	**EINTRITTS-ALTER**	**DAUER - JAHRE**
Pflichtschulwesen	GRIECHENLAND	Grundschule	6	6
		Gymnasium		3
	POLEN	Grundschule	7	6
		Gymnasium		3
	UNGARN	Grundschule	6	8
		Mittelschule		4
	TSCHECHIEN	Grundschule	6	9
	SLOWENIEN	Grundschule	6	9

Mittelschulwesen	GRIECHENLAND	Einheitslyzeum		3
	POLEN	Allgemein bildendes Lyzeum		3
	UNGARN	Gymnasium		4, 6, 8
	TSCHECHIEN	Gymnasium		4
	SLOWENIEN	Gymnasium		4

	Schriftlich		mündlich	
	Vorbereitung	Benotung	Vorbereitung	Benotung
Polen	zentral	zentral	zentral	Lehrer
Ungarn	zentral	Lehrer	zentral	Lehrer
Tschechien	/	/	Lehrer	Lehrer
Slowenien	zentral	zentral	zentral	Lehrer

Schwierig, hässlich und Würstchen: Das Image der deutschen Sprache an Schulen in Portugal[1]

Alexandra Schmidt, Helena Araújo e Sá[2]
LALE (Laboratório Aberto para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)
Universität Aveiro, Portugal

Abstract

The underlining problem of this paper is the progressive decrease of German learners in Portuguese secondary schools and universities. One of the possible reasons seems to be related to the images that are associated with the acquisition of this language.
This paper aims to present the results of an inquiry, which was carried out at a Portuguese School within the framework of a larger research project.[3] The main objective was to identify the images towards foreign languages (especially German) and its learning from a whole school community, including students, teachers, parents and other school staff.
The issue of foreign language images will be introduced from a socio-constructivist perspective within Language Didactics. The collected data seem to confirm the general image that German is a difficult language to learn. Furthermore, it shows some stereotypes regarding the German language and culture.

1 Unterstützt von der portugiesischen Stiftung für Wissenschaft und Forschung (FCT), SFRH/BD/13962/2003.

2 Linguistische Korrektur von Margit Grundwürmer, DLC, Universität Aveiro

3 SCHMIDT, Alexandra, "The Affective Dimension in Foreign Language Learning: a study within the context of German lessons in the Portuguese Secondary School System", PhD-Project, University of Aveiro.

Zusammenfassung

Grundlage dieses Beitrags ist die aktuelle Situation des DaF-Unterrichts in Portugal. Zur Zeit ist ein drastischer Rückgang der Deutschlerner an portugiesischen Schulen und Universitäten zu verzeichnen. Eine der Ursachen dafür scheint mit den Fremdsprachen-Images eng verbunden zu sein, die mit dem DaF-Unterricht assoziiert werden.
Die Ergebnisse einer Umfrage, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts[4] an einer portugiesischen Schule durchgeführt wurde, sollen hier vorgestellt werden. Ziel der Umfrage war die Erfassung der Fremdsprachen- und insbesondere DaF-Images von Schülern, Eltern, Lehrern und Angestellten einer Schulgemeinschaft.
Ausgangspunkt dieses Beitrags ist eine Überlegung zur Problematik des Fremdsprachen-Images aus der sozio-konstruktivistischen Perspektive der Fremdsprachendidaktik.
Die erhobenen Daten scheinen die Idee zu bestätigen, dass die deutsche Sprache im Allgemeinen als eine schwer zu erlernende Sprache beurteilt wird. Außerdem zeigen die Daten verschiedene Stereotypisierungen im Hinblick auf die deutsche Sprache und Kultur.

Einleitung

Seit einigen Jahren ist ein verstärkter Rückgang der Deutschlerner in Portugal zu verzeichnen. An portugiesischen Sekundarschulen und Universitäten gibt es immer weniger Schüler, die sich für Deutsch als Unterrichtsfach entscheiden.
Ausgangspunkt dieses Artikels ist die aktuelle Situation des DaF-Unterrichts in Portugal, die mit einigen offiziellen Daten belegt werden soll. Einer der möglichen Gründe für den derzeitigen drastischen Rückgang der Deutschlerner ist, unserer Meinung nach, mit dem Image der deutschen Sprache verbunden. Dieses Thema hat in den letzten Jahren im Bereich der Fremdsprachen-didaktik immer mehr an Interesse und Aufmerksamkeit gewonnen. Verschiedene internationale Studien belegen, dass es in Bezug auf die deutsche Sprache allgemein und auf den Erwerb der deutschen Sprache, einige stereotypisierte Ideen gibt. Das Image einer schwer zu lernenden und komplexen Sprache z. B. kann mögliche Lerner noch vor ihrem ersten DaF-Kontakt abschrecken.
Im zweiten Teil dieses Beitrags sollen einige Ergebnisse unserer Umfrage, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts an einer portugiesischen Schule durchgeführt wurde, dargestellt werden. Welche Vorstellungen über die deutsche Sprache und den Erwerbsprozess derselben an portugiesischen Schulen existieren, was Schüler, Lehrer, Eltern und Angestellte mit dieser Sprache verbinden und wie sich die Images dieser verschiedenen Gruppen voneinander unterscheiden waren einige der Fragestellungen.

1. „DaF-Krise“ in Portugal

Der DaF-Unterricht in Portugal steckt derzeit in einer Krise: Die Zahl der Deutschlerner ist in den letzten Jahren deutlich gesunken. Der portugiesische Germanistenverein (APEG[5]) zum Beispiel, weist darauf hin, dass die Zahl der DaF-Lerner in den letzten 5 Jahren um 70%

[4] SCHMIDT, Alexandra, „Die affektive Dimension beim Erwerbungsprozess einer Fremdsprache: Eine Studie im Rahmen des DaF-Unterrichts an portugiesischen Sekundarschulen”, PhD-Projekt, Universität Aveiro.

[5] Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos

bis 90% gesunken ist.
Die Statistiken des portugiesischen Erziehungsministeriums belegen, dass im Schuljahr 2002/2003 nur 0,4% aller Mittelstufen-Schüler (5. bis 9. Klasse) die deutsche Sprache lernten. Aktuellere Zahlen stehen leider noch nicht zur Verfügung, aber es ist sehr wahrscheinlich, dass dieser Prozentsatz mittlerweile noch weiter gesunken ist, denn momentan bieten nur sehr wenige Schulen DaF-Unterricht in der Mittelstufe an.
In Bezug auf die Oberstufe (10. bis 12. Klasse) zeigen die Zahlen des portugiesischen Deutschlehrerverbandes (APPA[6]), dass im Schuljahr 2002/2003 nur 0,3% der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache wählten (88,7% Englisch, 10,9% Französisch und 0,1% Spanisch) und als zweite Fremdsprache interessierten sich 3,7% der Lerner für die deutsche Sprache (10,3% Englisch, 85,1% Französisch und 0,9% Spanisch). Zusammenfassend kann man feststellen, dass der DaF-Unterricht, im nationalen Fremdsprachen-Ranking mit einem Prozentsatz von 1,4% an dritter Stelle steht, weit hinter dem Englischen, mit 63,5% unangefochten die erste Fremdsprache die gewählt wird, und Französischen (34,8%).
Diese Zahlen spiegeln sich auch bei den germanistischen Studiengängen wider; Der Verband der Deutschlektoren an portugiesischen Universitäten (GLAUP[7]), stellte im Rahmen einer Bestandaufnahme der Situation des DaF-Unterrichts an portugiesischen Universitäten fest, dass in den letzten drei Jahren ist die Anzahl der Studenten, die Deutsch studieren, um 87% gesunken ist. Als Konsequenz haben einige Universitäten bereits Studiengänge gestrichen (z. B. Universität Porto, Universität Minho) oder umstrukturiert (z. B. Universität Aveiro).

1.1 Mögliche Gründe für den drastischen Rückgang der Deutschlerner

Die Gründe, die zu diesem Rückgang geführt haben, sind breit gefächert und hängen mit verschiedenen Faktoren zusammen und sollen hier nur kurz angesprochen werden. An erster Stelle sei erwähnt, dass es generell immer weniger Kinder (folglich: Schüler) in Portugal gibt, was sich natürlich nicht nur auf den Daf-Unterricht, sondern auf alle Fächer auswirkt.
Einer der meistgenannten Gründe ist die Schulreform, die im letzten Schuljahr (2004/2005) in Kraft getreten ist, die große Änderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts mit sich brachte. So ist das Erlernen einer dritten Fremdsprache im geisteswissenschaftlichen Zweig nur noch bei der Variante „Moderne Sprachen und Literatur" obligatorisch. Im technologisch-naturwissenschaftlichen Zweig ist eine 3. Fremdsprache nur für die Spezialisierung „Verwaltung" und „Bibliothek" erforderlich. Das Erziehungsministerium hat außerdem zwei neue Maßnahmen eingeführt: An vielen Schulen wurde der Zweig der Geisteswissenschaften bzw. geisteswissenschaftliche Fächer gekürzt und die Mindestzahl zur Gründung einer DaF-Klasse wurde auf 15 festgesetzt. Diese Tendenz, den Fremdsprachenunterricht zu reduzieren, die vom Erziehungsministerium unterstützt wird, ist auf dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachen-Politik nur schwer zu verstehen, vor allem im Hinblick auf die Ergebnisse des kürzlich veröffentlichten Eurobarometers[8]: Deutsch ist nach Englisch die meistgesprochene Sprache Europas.
Der unangefochtene Status des Englischen als Weltsprache - vom Eurobarometer bestätigt: „English keeps on growing as the most widely spoken foreign language"[9] – trägt nicht dazu bei, das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer Vielfalt des Fremdsprachenunterricht zu

6 Associação Portuguesa de Professores de Alemão

7 Grupo de Leitores de Alemão das Universidades Portuguesas

8 Europeans and Languages, http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm

9 idem, Seite 7

fördern.
Außer dieser schulexternen Gründe gibt es unserer Meinung nach andere Aspekte, die zur Minderung der Beliebtheit von DaF beitragen und mit dem Image der deutschen Sprache allgemein und des Erwerbs der deutschen Sprache zusammenhängen, das heißt Ideen, Schemata, Repräsentationen und Stereotype, die mit der deutschen Sprache und ihrem Erwerb automatisch assoziiert werden. Das Image einer Fremdsprache ist untrennbar mit der affektiven Dimension des Fremdsprachenunterrichts (schulintern oder –extern) verbunden und das Angebot hängt, laut Hermann-Brennecke und Candelier immer von der Nachfrage ab:

> *„zwar lassen sich Bedürfnisse nicht eindeutig vom vorhandenen Angebot trennen, doch kommen noch andere Faktoren mit ins Spiel, wie Beeinflussung durch das soziale Umfeld und die damit einhergehende kollektiv geprägte Wahrnehmung, persönliche Erfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen, Meinungen zu bestimmten Sprachen, deren Sprechern und deren Herkunftsland, die sich ihrerseits auf vermeintliche Lernbarkeit und spätere Verwendungsmöglichkeiten übertragen und mit bestimmten Berufsbildern verbinden und dadurch wohl auch dazu beitragen, dass das schulische Fremdsprachenspektrum so erstaunlich begrenzt und konstant bleibt." (1993: 236)*

2. Das Image der deutschen Sprache

Deutsch wird als schwer zu erlernende Sprache beurteilt, selbst von denjenigen, die noch nie Deutsch in der Schule gelernt haben. Im Volksmund heißt es in Portugal: Deutsch redet man mit einer „heißen Kartoffel im Mund". Wie bilden sich solche Meinungen? Welche Images, Repräsentationen, Stereotype und Vorurteile existieren in Bezug auf die deutsche Sprache, den Spracherwerb, die Sprecher und die Kultur? Gibt es einen Zusammenhang zwischen positiven Images und einer positiven Einstellung zum Spracherwerb? Die Thematik der Fremdsprachen-Images, vor allem als kommunikative, soziale und interaktionelle Konstrukte, hat im Bereich der Fremdsprachen-Didaktik in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen.
Eine internationale Studie von M.O.R.I. (Maket & Opinion Research International, 1981) im Auftrag der Deutschen Botschaft, befragte britische Jugendliche nach ihren Meinungen über Deutsche. „Typisch deutsche" Eigenschaften sind demnach working, efficient, well-educated, proud, competitive und practical. „Nicht typisch deutsch" ist well-humoured, creative, easy-going und narrow-minded. Auffallend hierbei ist, dass die positiven Attribute sich auf die deutsche ‚Arbeitstüchtigkeit' beziehen und die negativen Attribute auf soziale Aspekte. Dieser Studie nach nimmt die Schule eine Schlüsselrolle beim Konstruktionsprozess von Meinungen und Stereotypen ein.
Im Bereich der Fremdsprachendidaktik ergab eine Untersuchung von Bartram (2004) und Chambers (1999) überwiegend negative Meinungen in Bezug auf den DaF-Unterricht von Seiten der Schüler: „Hate it, it's pointless", „boring", „silly", „bad", „why do I need to learn German? There aren't any Germans in our market, I don't need no [sic] German" (Chambers, 1999). Die deutsche Sprache wird als „generally confusing" beschrieben, aber positive Eigenschaften über Land und Leute werden genannt. Bartram kam zu dem Ergebnis, dass sich kein linearer Zusammenhang zwischen den Meinungen über eine Sprache, Land und Leute einerseits und der Haltung zur Sprache andererseits feststellen lässt.
Baumann und Shelley (2003) dahingegen belegten, dass die Motivation ihrer Befragten (Studenten) in einem klaren Zusammenhang mit (a) der Herausforderung, eine neue

Sprache zu erlernen; (b) dem Wunsch, mit Freunden und Bekannten zu kommunizieren; (c) der Fähigkeit, deutsche Zeitschriften und Bücher zu verstehen und (d) beruflichen Beweggründen stand. Die Motivation dieser Studenten umfasst also mehr als die bloße Verwendungsmöglichkeit der Sprache.

Ein großes Forschungsprojekt[10], koordiniert von der französischen UNESCO-Kommission, in Zusammenarbeit mit den Kommissionen aus Bulgarien, Frankreich und der französischen Schweiz, unter wissenschaftlicher Leitung des INRP (Institut National de Recherche Pédagogique, Paris) und IRDP (Institut Romand de Recherches, Neuchâtel), ergab eine Vielzahl von neuen Daten im Bereich der Image-Forschung der Fremdsprachendidaktik: Insgesamt wurden 2467 Schüler (zwischen 11 und 18 Jahre alt) aus den teilnehmenden Ländern nach ihren Meinungen über die deutsche, französische und englische Sprache und Kultur befragt. Die Ergebnisse waren, je nach Ursprungsland, sehr unterschiedlich.

Die Meinungen der Bulgaren in Bezug auf das Land (reich, hübsch, gepflegt) und die Wirtschaft (kapitalistisch, wirtschaftlich stark, ökologisch, Elektronik, Automobilindustrie, moderne Technologie, Medizin) waren überwiegend positiv. Die Deutschen werden als blond, blauäugig und hellhäutig beschrieben. Sie sind ordentlich, gebildet, kalt, grob, intelligent, streng und haben eine ausgeprägte Persönlichkeit. Negative Attribute werden zur deutschen Geschichte genannt (Hitler). Die Schüler hatten einige kulturelle Kenntnisse, vor allem im sportlichen Bereich. Die Autoren stellten fest: „l'origin de leur savoir est sans doute scolaire et médiatique. Les élèves bulgares ont le point de vue d'étrangers distinguant nettement les réalités de leur pays natal e du pays étranger" (ob cit : 68).

Im Vergleich zu den bulgarischen Schülern waren die Meinungen der französischen Schüler weniger positiv und erhielten mehr Stereotype. Obwohl Deutschland generell für seine Wirtschaft bewundert wird, lassen sich negative Meinungen eher „zwischen den Zeilen" finden: Einige Schüler sagten, sie seien verwundert gewesen, als sie feststellten, dass die Deutschen, obwohl sie „von Hitler abstammen, trotzdem" nett sind. Generell wird die deutsche Kultur mit geschichtlichen Ereignissen (Zweiter Weltkrieg, Berliner Mauer) und gastronomischen Stereotype (Bier, Sauerkraut) assoziiert.

Die Schweizer Schüler wiederum hatten, gemäß den Autoren, eher ein „realistisches" und „materialistisches" Image der deutschen Kultur: Sie nannten geschichtliche Ereignisse (Krieg, Nazi, Berlin) und gastronomische Stereotypen (Würstchen, Bier).

Der deutsche Spracherwerb wurde in allen Ländern als schwierig eingestuft. Generell schätzten sich die Lerner selbst eher als „moins bons" ein, was den Spaß am Spracherwerb anscheinend stark einschränkt.

Diese und andere Studien (Perrefort, 2001, De Pietro & Müller, 1997) verdeutlichen, dass Images und Stereotype sowohl von der Sprache und Kultur, als auch von Land und Leuten sich in komplexen Prozessen bilden und auch ändern. Diese Konstruktionsprozesse werden von persönlichen und sozialen Kenntnissen und Erfahrungen beeinflusst, ebenso von verschiedenen sozialgeschichtlichen Hintergründen, d. h. die Einflüsse können aus Makro-Kontexten (geschichtliche, kulturelle, soziale, geographische, wirtschaftliche Aspekte zwischen Ländern und Kulturen) und/oder aus Mikro-Kontexten (Schulerfahrungen, linguistischer Hintergrund, Lebenserfahrung u.a.) stammen.

---

[10] BARUCH, M. et al (coord.), (1995), Stéréotypes culturels et Apprentissage des Langues. Paris : Commission française pour l'UNESCO.

Im Rahmen unserer Forschung (siehe unten) interessierte uns, welche Images in Portugal über die deutsche Sprache, den Spracherwerb, die Deutschen und die deutsche Kultur im Umlauf sind. Die noch sehr wenigen Studien über schulische DaF-Images (Pinto 2005; Simões laufend; Spaniel 2002) ergaben, dass die deutsche Sprache vor allem als Schul- und Lernobjekt betrachtet wird und immer mit Schwierigkeiten verbunden wird, sei es in Bezug auf die Grammatik, die Sprachproduktion oder das Verständnis (mündlich oder schriftlich).
Zusammenfassend ist es möglich, auf der Grundlage der genannten Studien und unserer eigenen Forschungen zu behaupten, dass Deutsch in Europa als (a) komplexes linguistisches Sprachsystem, (b) (grammatikalisch und phonetisch) ganz anders als die Muttersprache (z. B. Französisch, Englisch, Portugiesisch) und (c) schwer zu erlernende Fremdsprache wahrgenommen wird. Diese Vorstellungen scheinen bereits als weit verbreitete Wahrheit angenommen worden zu sein oder, laut Perrefort: „attribuer à l'apprentissage de l'allemand la caracteristique de 'difficile' est devenu presque un topoï du sens comum dans l'argumentation quotidienne" (2001:149).
Mit unserer Umfrage sollten Fremdsprachen-Images, speziell diejenigen, die sich auf die deutsche Sprache und den DaF-Unterricht beziehen, von verschiedenen Gruppen einer Schulgemeinschaft in Portugal ermittelt werden. Ziel war es zu analysieren, ob und falls ja, wie sich diese Images voneinander unterscheiden, um ein besseres Verständnis über die Entwicklung (und Umwandlungsprozesse) dieser Konstrukte zu ermöglichen. Wie bereits erwähnt ist diese Umfrage, die im Folgenden dargestellt wird, Teil eines größeren Forschungsprojekts.

3. Die affektive Dimension beim Erwerbung einer Fremdsprache: Eine Studie im Rahmen des DaF-Unterrichts an portugiesischen Schulen

Dieses Forschungsprojekt (Promotion) begann im Oktober 2003, im Rahmen des Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), an der Universität Aveiro und wird von der portugiesischen Stiftung für Wissenschaft und Forschung (FCT) finanziert. Mit einem interaktionalen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts soll ermittelt werden, welche Faktoren die affektive Komponente beim DaF-Spracherwerb beeinflussen und wie sich diese auf den Spracherwerb auswirkt. Die Leitfragen des Projekts sind:

1. Welche Fremdsprachen-Images, besonders in Bezug auf die deutsche Sprache und den Erwerb der deutschen Sprache sind innerhalb einer portugiesischen Schulgemeinschaft (Schüler, Eltern, Lehrer und Angestellte) festzustellen?
2. Wie bildet sich im Laufe des DaF-Unterrichts die Affektivität (zu DaF) in der Interaktion?
3. Welche Faktoren beeinflussen die affektive Komponente?

Die Erhebung der Daten erfolgte in zwei Phasen: In der ersten führten wir eine Umfrage mit einer gesamten Schulgemeinschaft durch, dessen Ergebnisse in diesem Artikel dargestellt werden.
In der zweiten Phase wurde eine DaF-Klasse mit fünf Schülern (11. Klasse) während des gesamten Schuljahres 2004/2005 begleitet. Eine Vielzahl von Daten wurde erhoben (Unterrichtsbeobachtungen, Videoaufnahmen, didaktische Aktivitäten, Interviews), um das komplexe Phänomen der Affektivität im Fremdsprachenunterricht tiefgehend zu analysieren.

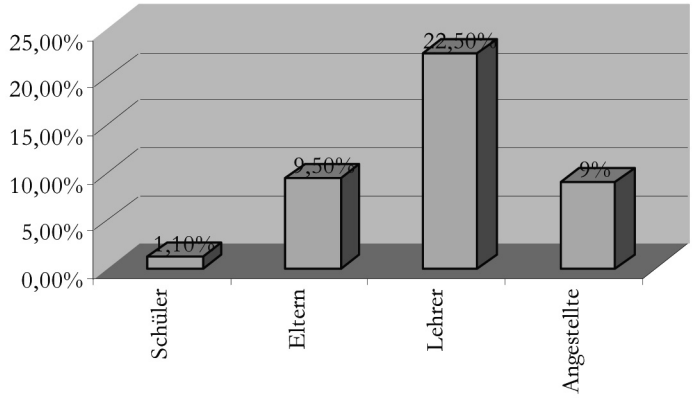
4. Die Umfrage

Die Umfrage wurde, wie oben erwähnt, mit Fragebögen für vier verschiedene Zielgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer und Angestellte) durchgeführt. Jeder Fragebogen enthielt, je nach Zielgruppe, zwischen 27 und 32 Fragen.
Im ersten Teil wurden persönliche Daten der Befragten erhoben, wie zum Beispiel (a) linguistisches Profil (Sprachkenntnisse (gesteuerter Fremdsprachenunterricht), Muttersprachen, Ursprung), (b) Fremsprachenerfahrungen (ungesteuerter Fremdsprachenerwerb) (c) Niveaus in den verschiedenen Fremdsprachen, (d) linguistische Projekte und (e) positive oder negative affektive Beziehungen zu verschiedenen Fremdsprachen.
Im zweiten Teil wurden Fragen zu den Fremdsprachen-Images gestellt, zum (a) Schwierigkeitsgrad der Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch, (b) Prestige dieser Sprachen und (c) Repräsentationen von Sprachen und Kulturen.
Die Fragebögen wurden an 885 Schüler, ca. 750 Eltern, 118 Lehrer, 40 Angestellte verteilt, wovon jeweils 553, 398, 40 und 22 zurückgegeben wurden. Bemerkenswert hierbei war die geringe Zahl der Lehrer, die sich an der anonymen Umfrage beteiligten.

5. Ergebnisse

In der Umfrage wurden Repräsentationen mehrerer Sprachen erhoben (Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch und Portugiesisch). Im Rahmen dieses Beitrages werden nur die Daten dargestellt, die sich auf die deutsche Sprache und Kultur beziehen.

5.1 Kontakt zum DaF-Unterricht
Die Befragten sollten angeben, ob sie bereits Kontakt zum DaF-Unterricht haben/hatten, das heißt, wer in der Schule die deutsche Sprache erlernt(e):



Graphik 1: Kontakt zum Deutschunterricht

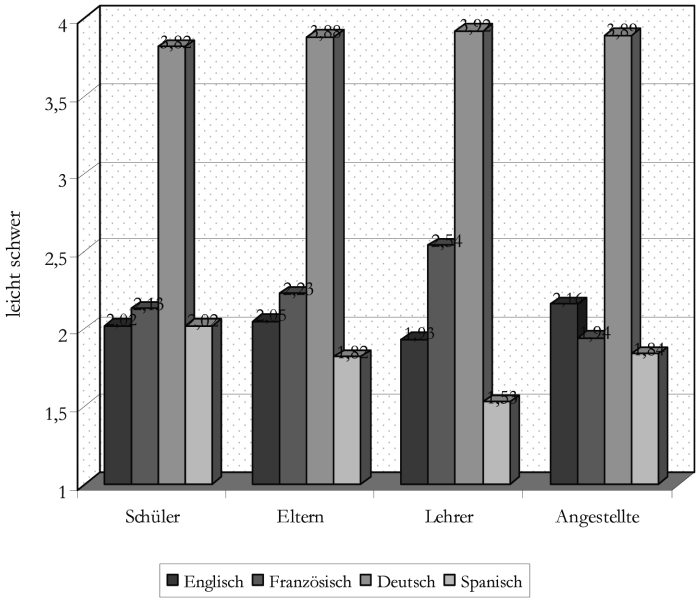
Das Ergebnis war folgendermaßen: Nur 1.1% aller Schüler (6), 9.5% der Eltern (38), 22.5% der Lehrer (9) und 9% der Angestellten (2). Die meisten Befragten hatten also noch keinen Kontakt zur deutschen Sprache, keinen Deutschunterricht, was darauf hindeutet, dass sich

ihre Meinungen nicht auf sogenannte primäre Kontakte[11] (unmittelbares Erleben, direkte Umweltbeobachtung), sondern auf sekundäre Vermittlungsinstanzen (Familie, Freunde, Schule, Massenmedien) stützen.

5.2 DaF-Images

Deutsch wird zweifellos als schwer zu erlernende Sprache eingeschätzt. Verschiedene Methoden der Datenerhebung, die im Fragebogen angewandt wurden (Semantische Differentiale und Assoziogramme) bestätigten das Image der Komplexität des Erwerbs der deutschen Sprache.

Auf die Frage „Welche Sprachen sind ihrer Meinung nach einfach zu lernen? Ordnen Sie die Sprachen von 1 bis 4, 1 für am einfachsten und 4 für am schwierigsten" erhielten wir folgende Ergebnisse:

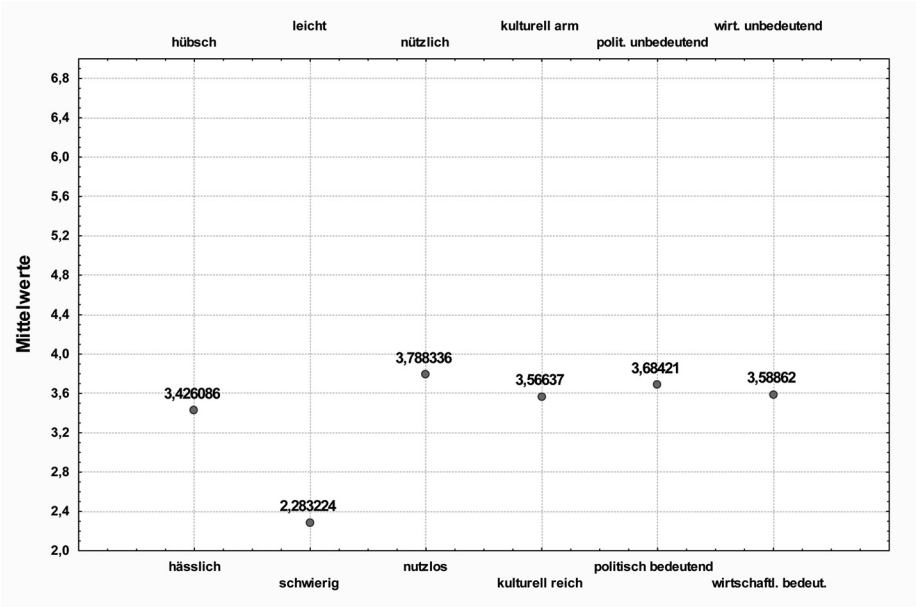


Graphik 2:
Einschätzung des Schwierigkeitsgrad der offiziellen Fremdsprachen

Wie die Graphik eindeutig zeigt, schätzen alle Gruppen Deutsch als die schwierigste Sprache (im Vergleich zu Englisch, Französisch und Spanisch) ein. Am einfachsten werden Englisch und Spanisch eingeschätzt (mit Ausnahme der Angestellten, die Französisch einfacher finden als Englisch). Hierbei muss erwähnt werden, dass Englisch in Portugal unangefochten die erste Fremdsprache ist und Französisch und Spanisch, die zu den romanischen Sprachen gehören, der portugiesischen Sprache ähneln (besonders Spanisch), was eine naheliegende Begründung für dieses Ergebnis sein könnte. Interessant ist, dass die meisten Befragten Deutsch als die schwierigste Sprache beurteilten, obwohl sie keine konkreten Erfahrungen mit DaF haben.

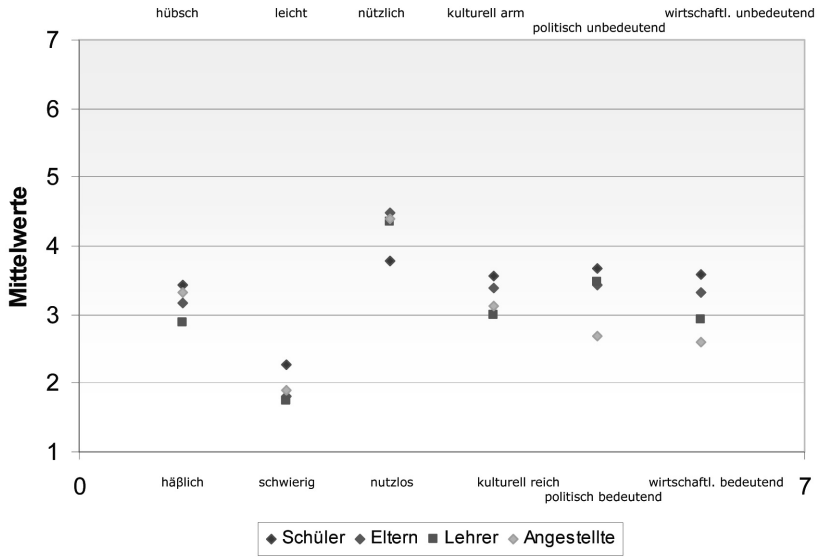
[11] siehe Spaniel, 2002

Im semantischen Differential oder Polaritätsprofil zur deutschen Sprache wurden die Befragten darum gebeten, ihre Meinungen zwischen kategorial bestimmten Attributen anzugeben. Dazu wurden bipolare Adjektivpaare verwendet, wie zum Beispiel hübsch versus hässlich, nützlich versus nutzlos. Auf einer 7-stufigen Bewertungsskala sollten die Befragten ankreuzen, welche Charakteristika ihrer Meinung nach am ehesten zutreffen (4 entspricht dabei dem Mittelwert). Auf diese Weise lassen sich relativ einfach Eigenschaftsprofile im Sinne von charakteristischen Merkmalsmustern für Gruppen, Sprachen u.a. ermitteln.
Im Folgenden sind die Ergebnisse der Schüler in Bezug auf die deutsche Sprache dargestellt:



Graphik 3: Semantisches Differential in Bezug auf die deutsche Sprache (Schüler)

Es lässt sich feststellen, dass das Eigenschaftsprofil relativ neutral ist, das heißt, dass sich keine markanten Eigenschaften herauskristallisieren. Die meisten Durchschnittswerte befinden sich im Mittelfeld (4) - mit einer großen Ausnahme, nämlich schwierig.
Uns interessierte, ob und wie sich die Meinungen der Schüler von denen der Lehrer, Eltern und Angestellten unterscheiden: Anhang der folgenden Graphik wurden diese Ergebnisse zusammengefasst:



Graphik 4: Semantisches Differential in Bezug auf die deutsche Sprache (alle Gruppen)

Festzustellen ist, dass die Deutsch-Bilder der verschiedenen Gruppen sich sehr ähnlich sind. Es gibt mit nur wenige Abweichungen. Die deutsche Sprache wird von allen Zielgruppen als weder hübsch noch häßlich, mehr oder weniger nützlich, politisch und wirtschaftlich weder besonders bedeutendnoch unbedeutend, und als ausgesprochen schwierig gekennzeichnet.
Obwohl diese Art von Messverfahren den Vorteil hat, dass sie in der Regel leichte Einschätzungen für alle Adjektivskalen ermöglicht, hat sie den Nachteil, dass sie die Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Eigenschaftslisten einschränkt. Deshalb haben wir uns dazu entschlossen, auch Assoziogramme als Messverfahren zu benutzen. Die Befragten wurden gebeten, an die deutsche Sprache zu denken und die ersten drei Wörter zu notieren, die sie sofort mit dieser Sprache verbinden. Die Ergebnisse wurden auf verschiedene Weise bearbeitet: Zuerst wurden die zehn meist genannten Wörter ermittelt und in einer Tabelle zusammengefasst (siehe unten), anschließend wurden die genannten Wörter klassifiziert.

Tabelle 1: die zehn meistgenannten Wörter in Bezug auf die deutsche Sprache

Schüler (770)	Eltern (379)	Lehrer (77)	Angestellte (40)
1. schwierig (14.7%)	**1. schwierig/ Schwierigkeiten (19.8%)**	**1. schwierig (13%)**	**1. schwierig (12.5%)**
2. hässlich (7.6%)	2. hässlich (8.2%)	2. Deutschland (3.9%)	2. Hitler/Nazi (10%)
3. nützlich (3.9%)	3. Hitler/ Nationalsozialismus (6.5%)	3. kalt (3.9%)	3. hässlich (7.5%)
4. hübsch (3.4%)	4. nützlich (4.5%)	4. grob (3.9%)	4. Nadia (7.5%)
5. kompliziert (3.2%)	5. Bier (2.6%)	5. hässlich(2.6%)	5. Donau (5%)
6. Rex (Tv-Serie) (2.7%)	6. hübsch (2.3%)	6. Krieg (2.6%)	6. merkwürdig (5%)
7. nutzlos (2.2%)	7. nutzlos (1.8%)	7. Würstchen (2.6%)	7. Politik (5%)
8. Bier (2.3%)	8. Deutschland (1.3%)	8. Arbeit (2.6%)	8. Würstchen(5%)
9. Hitler (1.9%)	9. Berlin (1.1%)	9. Volkswagen (2.6%)	9. nützlich (5%)
10. leicht (1.7%)	10. Danke (1.1%)		

In allen Zielgruppen wurde das Wort schwierig am öftesten genannt, mit sehr hohen Prozentsätzen. Fast 15% der Schüler, knapp 20% der Eltern, 13% der Lehrer und 12.5% der Angestellten erinnerten sich an dieses Wort (oder ein ähnliches). Außerdem wird die deutsche Sprache relativ häufig als hässlich wahrgenommen: Dieses Attribut taucht bei allen Gruppen auf. Nennungen wie Bier und Würstchen bestätigen die bereits existierenden Stereotype. Kurios ist die häufige Nennung der Fernsehserie Rex von Seiten der Schüler (2,7%). In Portugal werden Filme und Serien nicht in die Nationalsprache übersetzt, sondern mit Untertiteln versehen – das heißt, dass diese Serie einen Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur ermöglichtt und bestätigt, dass die Medien Einfluss auf die Konstruktionsprozesse von Fremdsprachen-Images ausüben. Interessant ist auch, dass die Gruppe der Lehrer die einzige ist, die kein einziges positives Wort unter den meistgenannten Attributen aufweist. Die Nennungen der Lehrer sind eher negativ (schwierig, kalt, grob, hässlich) oder neutral (Deutschland, Würstchen, Arbeit, Volkswagen) und wenig ‚einfallsreich', wenn man bedenkt, dass knapp 23% der Lehrer Kontakt zum DaF-Unterricht hat oder hatte.
Wie bereits erwähnt, wurden die Wörter auch klassifiziert, das heißt, in verschiedene Gruppen eingeteilt. Für die Definition der Kategorien lehnten wir uns an ein interuniversitäres SAPIENS-Forschungsprojekt im Bereich der Sprachen-Images in interkultureller Kommunikation[12] an, das seit 2003 an der Universität Aveiro ausgearbeitet wird. Die Kategorien sind: Sprache als (i) Lern- und Erwerbsobjekt, als (ii) Affektiv-Objekt, als (iii) Macht-Objekt und als (iv) Instrument für individuelle und kollektive Identitätsfindung und –bildung. Die meistgenannten Wörter sind fett hervorgehoben:

[12] Images of languages in intercultural communication: contributions to the development of plurilingual competence

Tabelle 2: Klassifizierte Einteilung der Nennungen

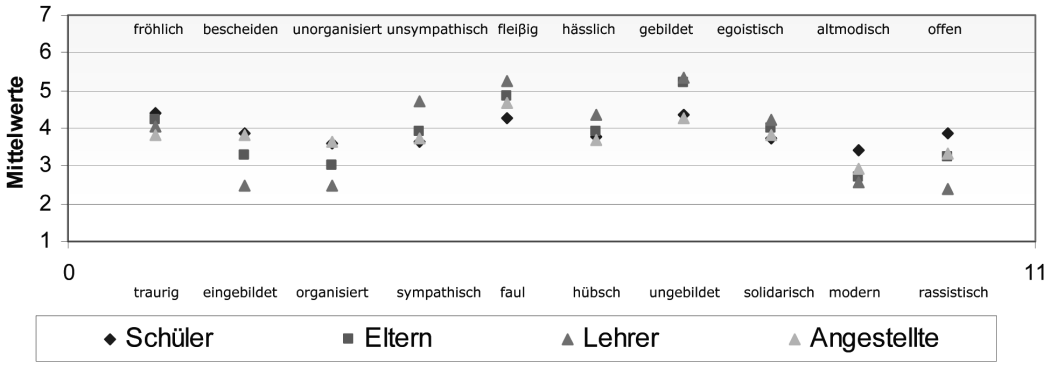
Sprache als	Schüler (770)	Eltern (379)	Lehrer (77)	Angestellte (40)
Lern-/ Erwerbs-Objekt	**kompliziert**, konfus, **schwierig**, **Schwierigkeiten**, leicht, unverständlich, wie geht's?	danke, **schwierig**, **Schwierigkeiten**, unverständlich, schwere Aussprache	Komplexität, kompliziert, Deklinationen, **schwierig**, **Schwierigkeiten**, Grammatik, schwer, unerreichbar	**schwierig**, neun
Affektiv-Objekt	fröhlich, hübsch, langweilig, uninteressant, lustig, witzig, seltsam, **hässlich**, **interessant**	**angenehm**, rau, hübsch, **uninteressant**, seltsam, **hässlich**, kalt, grob, **interessant**, traurig	aggressiv, fröhlich, langweilig, **hässlich**, **kalt**, belästigend, grob	anders, seltsam, **hässlich**
Macht-Objekt	**BMW**, Autos, **gebildet**, **wichtig**, nutzlos, praktisch, reiche Kultur, nützlich	**wichtig**, **Industrie**, Politik, wenig gesprochen, **Volkswagen**, **Arbeit**	autoritär, Kultur, Philosophie, Macht, Grundig, wichtig, Mercedes, Technologie, Arbeit, Tourismus, Volkswagen	gebildet, Politik, nützlich
Instrument für individuelle und kollektive Identitäts-findung und -bildung	Fahne, Betrunkene, Berlin, **Bier**, Kino, Krieg, Hitler, **blond**, **Nazi/ Nazismus**, **Rex (Tv-Serie)**, **Würstchen**	**Deutschland**, II Weltkrieg, **Hitler**, Berliner Mauer, **Nazi /Nazismus**, **Würstchen**	**Deutschland**, Krieg, Kälte, **Würstchen**	**Bier**, Donau, Hitler, **Würstchen**

In der ersten Kategorie Deutsch als Lernobjekt wird diese Sprache, wie bereits mehrmals erwähnt, mit Schwierigkeiten assoziiert, d.h. als komplizierte, unverständliche, komplexe und unerreichbare Sprache eingeschätzt. Vor allem die Lehrer nennen eine Vielzahl von Wörtern, die den DaF-Unterricht nicht besonders ansprechend darstellen.
Betrachtet man die Nennungen im Hinblick auf die Affektivität, so ist festzustellen, dass Deutsch vor allem als hässlich gekennzeichnet wird. Interessant, uninteressant, angenehm, belästigend, seltsam, kalt, anders, lustig und seltsam sind einige der Wörter die verdeutlichen, dass dieser Sprache sowohl positive als auch negative Attribute zugeordnet werden. Auffallend ist, dass die Schüler viele positive Adjektive nennen und die Lehrer erneut eher negative, wie zum Beispiel belästigend.
In der Kategorie Machtobjekt tauchen viele Assoziationen zum Bereich Wirtschaft auf, vor allem zur Automobilindustrie. Die Zielgruppen sind sich jedoch dahingegend einig, dass die deutsche Sprache nützlich und wichtig ist.

In der letzten Kategorie, Sprache als Instrument für individuelle und kollektive Identitätsfindung und –bildung, kommen Stereotypen zur Esskultur (Bier, Würstchen) und Assoziationen mit der Geschichte (Nationalsozialismus) zum Ausdruck.

5.3 Images der Deutschen

Die Ergebnisse des Polaritätsprofils in Bezug auf die Deutschen spiegeln eher neutrale Vorstellungen wider, denn die meisten Durchschnittswerte befinden sich im Bereich um 4:



Graphik 5: Semantisches Differential in Bezug auf die Deutschen (alle Gruppen)

Die Tatsache, dass sich keine spezifischen Eigenschaften herauskristallisieren (wie schwierig in Bezug auf die Sprache), kann mehrere Gründe haben: Sie können einerseits mit dieser Art von Messverfahren zusammenhängen, andererseits können sie Indikatoren für den mangelnden Kontakt zur deutschen Kultur sein. Wenige Kenntnisse über die Deutschen wäre somit eine logische Konsequenz. Denn bemerkenswert ist, dass die ‚gebildetste' Gruppe, die Gruppe der Lehrer, die im Vergleich zu den anderen Gruppen über umfassendere DaF-Kenntnisse verfügt, klarere Vorstellungen zu haben scheint, da sich dessen Differenziale von den Mittelwerten distanzieren. Die Attribute, die die Lehrer nannten, sind sowohl negativ (eingebildet, unsympathisch, hässlich und rassistisch), als auch positiv (organisiert, fleißig, gebildet und modern). Um die Möglichkeiten zu antworten in keinster Weise einzuschränken und mehr Daten zu den Deutsch-Images der Gruppen zu erfassen, fügten wir auch hier ein Assoziogramm in den Fragebogen ein, dessen Ergebnisse mit der gleichen Methodik wie beim Sprach-Assoziogramm bearbeitet wurden: Zuerst ermittelten wir die Top Ten und anschließend wurden die Nennungen aus dem Assoziogramm nach den oben genannten Kriterien klassifiziert.

Tabelle 3: die zehn meistgenannten Wörter in Bezug auf die Deutschen

Schüler (747)	Eltern (390)	Lehrer (84)	Angestellte (33)
1. **Rassismus/ Rassist/Hitler** (5.8%)	1. **Rassismus/ Rassist Hitler**(10.8%)	1. **Rassismus / Hitler** (12.5%)	1. **unsympathisch** (12.1%)
2. sympathisch (5.2%)	2. kalt (5.9%)	2. kalt (7.1%)	2. blond (9.1%)
3. fröhlich (5.1%)	3. organisiert (4.6%)	3. Bier (4.8%)	3. fröhlich (6%)
4. hübsch (4.4%)	4. fleiβig(4.1%)	4. blond (4.7%)	4. eingebildet(6%)
5. hässlich(4.1%)	5. gebildet(3.8%)	5. arrogant (3.6%)	5. Wirtschaft (6%)
6. fleiβig (3.7%)	6. Würtchen (3.6%)	6. groß (3.6%)	6. Politik (6%)
7. gebildet (3.5%)	7. eingebildet (3.3%)	7. organisiert (3.6%)	
8. intelligent (3.2%)	8. fröhlich (2.8%)	8. grob (2.3%)	
9. blond (3.1%)	9. modern (2.8%)	9. grossgewachsen (2.3%)	
10. kalt (2.9%)	10. sympathisch (2.5%)	10. unsympathisch (2.3%)	

An erster Stelle der Nennungen der Schüler, Eltern und Lehrer – wenn auch mit verschiedenen Prozentsätzen - erscheint Rassismus/Hitler, eine anscheinend sehr tief verankerte Vorstellung, die dem deutschen Volk automatisch zugeordnet wird. Interessant ist, dass bei den Angestellten die Ideen des Rassismus nicht unter den zehn meisterwähnten auftaucht.
Hinsichtlich der einzelnen Gruppen, stellt man fest, dass die Schüler ziemlich ausgewogene Vorstellungen über die Deutschen haben, denn die meistgenannten Attribute sind sympathisch, fröhlich, hübsch, fleißig, gebildet und intelligent. Den Schülern nach sind die Deutschen aber auch hässlich und kalt.
Den Eltern nach sind die Deutschen sowohl organisiert, fleißig, fröhlich, modern und sympathisch als auch kalt und eingebildet. Sie haben also auch eher positive Vorstellungen. Das Klischee der Würstchen kommt mit 3,6 Prozent der Nennungen zum Vorschein.
Anders sieht es bei den Angestellten und vor allem bei den Lehrern aus: Die Deutschen sind, den Lehrern nach, kalt, arrogant, grob und unsympathisch. Stereotypisierte Ideen wie blond und Bier tauchen auf und das einzige positive Attribut ist organisiert. Man fragt sich, warum gerade die Lehrer, die ‚gebildetsten' von allen Befragten, die mehr Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur haben als die anderen Gruppen, die negativsten Vorstellungen haben. Auf welche Art kommt diese Einstellung im täglichen Gespräch und in den Verhaltensweisen, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmmers, zum Ausdruck? Auf diese Frage lässt sich im Rahmen dieser Umfrage keine zufriedenstellende Antwort finden.
Die Angestellten, die einzige Gruppe ohne Bezugnahme auf den Rassismus, haben ein ziemlich neutrales Bild über die Deutschen: Sie sind blond, unsympathisch, fröhlich, eingebildet. Auch Wirtschaft und Politik werden mit den Deutschen assoziiert.
Die Ergebnisse der kategorischen Analyse bestätigen die Existenz von Stereotype über die Deutschen. Die Nennungen wurden eingeteilt in drei Gruppen: (i) Kompetenzen, (ii) persönliche Eigenschaften, (iii) Nennungen zur Ökonomie und Kulturgeschichte und (iv) Aussehen. Auch hier sind die fettgedruckten Wörter die meistgenanntesten.

Tabelle 4: Klassifikation der Nennungen

	Schüler (747)	**Eltern (390)**	**Lehrer (84)**	**Angestellte (33)**
Kompetenzen	**gebildet**, ungebildet, **intelligent**, modern, organisiert, **fleißig**	kompetent, **gebildet**, einfallsreich, **organisiert**, Genauigkeit, **fleißig**	methodisch, **organisiert**, Genauigkeit, **fleißig**	**organisiert**
persönliche Eigenschaften	**fröhlich**, unsympathisch, kompliziert, **eingebildet**, **kalt**, bescheiden, stolz, **sympathisch**, solidarisch, traurig	offen, **fröhlich**, unsympathisch, **eingebildet**, **kalt**, bescheiden, ernst, solidarisch	**arrogant**, hochmütig, Strenge, brutal, berechnend, **eingebildet**, **kalt**, stolz, grob, turbulent	fröhlich, **unsympathisch**, eingebildet, kalt
Nennungen zur Ökonomie & Kulturgeschichte	Mörder, Autos, **Bier**, Fußball, **Nazi**/ **Nazismus**, **Rassismus**/ **Rassisten**, **Rammstein**, Würstchen	Berlin, **Hitler**, Berliner Mauer, **Rassismus**/ **Rassisten**, **Würstchen**, Wagner	Bier, geschäftstüchtig, Hitler, **Rassismus**/ **Rassisten**	Bier, Kaninchen, **Ökonomie**, **Politik**, **Rassismus**/ **Rassisten**
Aussehen	**groß**, **hübsch**, **häßlich**, dick, schön, **blond**, dünn	**groß**, **hübsch**, Glatzkopf, **häßlich**, **blond**	**groß**, häßlich, dick, **blond**	hübsch, blond

Im Hinblick auf die Kompetenzen ist die Vorstellung, dass die Deutschen geschäftstüchtig sind, in allen Gruppen präsent: Die Deutschen sind gebildet, intelligent, organisiert und fleißig. Bezüglich der persönlichen Eigenschaften der Deutschen tauchen bi-polare Nennungen auf: sowohl fröhlich und sympathisch, wie auch eingebildet, kalt, arrogant und unsympathisch. Die Nennungen zur Ökonomie und Kulturgeschichte beziehen sich vor allem auf gastronomische ‚Klassiker' wie Bier und Würstchen und, wie bereits mehrmals erwähnt, den Nationalsozialismus oder Rassismus. Die Gruppen, mit Ausnahme der Nennungen der Angestellten, haben ein klares Bild über das Aussehen der Deutschen, denn sie sind sich in zwei Nennungen einig: groß und blond.

Ein Zwischenfazit

Unsere Umfrage lässt erkennen, dass es ziemlich ähnliche Repräsentationen in Bezug auf die deutsche Sprache und die Deutschen an der befragten portugiesischen Schule gibt. Generell zeigt sich, dass die Gruppen der befragten Schulgemeinschaft sehr wenig Kontakt zur deutschen Sprache und zum DaF-Unterricht haben. Deshalb ist es uns möglich zu behaupten, dass sich ihre Meinungen nicht auf konkrete Spracherfahrungen stützen, sondern anderen Ursprungs sind.

Auf den ersten Blick gibt es im Bezug auf das Image der deutschen Sprache keine auffallenden Nennungen: Die einzige, die sich bei allen Gruppen herauskristallisiert, ist das Attribut schwierig. Die Vorstellung, Deutsch sei schwer zu erlernen, ist also in starkem Maße präsent. Auch anhand der Assoziogramme kommen Stereotype über die deutsche Sprache und die Deutschen zum Vorschein. Es ist festzustellen, dass die Lehrergruppe die „negativsten" Nennungen aufweist. DaF wird von den Befragten einerseits deutlich mit Schwierigkeiten beim Spracherwerb assoziiert und andererseits als seltsam, anders, lustig und hässlich charakterisiert, was möglicherweise mit der linguistischen Distanz des Portugiesischen zur deutschen Sprache und einer sozio-kulturellen Distanz zu Deutschland verbunden sein kann, denn in Portugal ist Deutsch nur sehr wenig (im Alltag) präsent. Die überwiegende Mehrheit der Portugiesen hört, sieht und liest kaum deutsch.

Die Deutschen sind, den meistegannten Assoziationene der befragten Gruppen nach, groß, hübsch und blond, einerseits gebildet, organisiert und fröhlich und andererseits kalt und eingebildet. Außerdem werden den Deutschen bzw. Deutschland gastronomische Klischees, wie Würstchen und Bier, zugeordnet. Im bezug auf die Geschichte werden die Deutschen v. a. mit Rassismus und Nationalsozialismius in Zusammenhang gebracht.

Es bleiben am Ende dieser Studie noch viele weiterführende Fragen offen: Wie entstehen solche Schemata als soziales und interaktionales Konstrukt? Wie kommen sie in der pädagogischen Kommunikation (zwischen Schülern und Lehrern) zum Ausdruck? Und wie lassen sie sich eventuell ändern? Um diese Fragen zu beantworten, ist eine tiefergehende Analyse nötig, die wir in Zukunft durchführen werden. Die hier dargestellten Ergebnisse sind, wie anfangs erwähnt, Teil eines umfassenden Projekts.

Als Resultat dieser Studie kann man festhalten, dass es klare Stereotypisierungen in Bezug auf die deutsche Sprache und die Deutschen gibt. In wieweit diese Images die Schüler beinflussen, sowohl auf der kognitiven Ebene während des Erwerbsprozesses, als auch in Bezug auf das Interesse, d. h. in wieweit diese Images die Auswahl der Fremdsprachen, die sie erlernen möchten (bzw. welche Fremdsprachen sie in der Schule als Fächer wählen), lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht genauer feststellen. Dies wären Themen für weitergehende Untersuchungen. Dennoch lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass ein Marketing für DaF an portugiesischen Schulen nötig ist, d. h. Strategien entwickelt werden sollten, um zum Abbau von Stereotypen beizutragen und Interesse an der Sprache zu wecken, die europaweit in Bezug auf die meistgesprochenen Sprachen an zweiter Stelle steht. Dieses Marketing sollte sich nicht nur an Schüler richten, sondern auch an Eltern, Schulangestellte und vor allem an die Lehrer.

Literatur:

BARUCH, M. et al (coord.), (1995), Stéréotypes culturels et Apprentissage des Langues. Paris: Comission française pour l'UNESCO.

BARTRAM, B. (2004), "Learning German: an investigation of pupil attitudes", in: Deutsch: Lehren und Lernen, Spring 2004, n.º 29, 21-24.

CANDELIER, M. & Hermann-Brennecke (1993), Entre choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Fontenay-Saint/Clou: Didier.

CHAMBERS, G. (1999), Motivating Language Learners. Clevedon Hall: Multilingual Matters.

DE PIETRO & MÜLLER, (1997), "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène", in Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65, p. 25-46.

M.O.R.I. (Market & Opinion Research International), (1981), "The Attitudes of Young People in Britain towards West Germany", a Research Study conducted for the Embassy of Federal Republic of Germany, [nicht-veröffentlichtes fotokopiertes Dokument].

PERREFORT,, M. (2001), J'aimerais aimer parler Allemand, Paris : Anthropos.
SPANIEL, Dorothea (2002), "Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung", in Info DaF, 29, 4, 356-368.

PINTO, (2005), Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses. Dissertação de Mestrado, Universität Aveiro.

SIMÕES A. R. (laufend), Atitudes dos alunos face à diversidade linguística e cultural: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano), Dissertação de Doutoramento, Universität Aveiro.

http://www.snesup.pt/noticas/actual/ensino_alemao.htm (besucht 22.09.2005)

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm (besucht 15.10.2005)

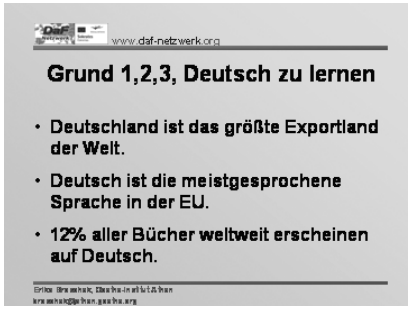
Werbung für das Sprachenlernen – Strategien, Formen, Beispiele

Erika Broschek
Goethe-Institut Athen, Griechenland

Abstract

Your competitors don't sleep – not even when it comes to learning foreign languages in schools. Too long we claimed that the best advertising for a language is good teaching ignoring that you can only prove that German is not harsh, ugly and difficult when you have the students already in your classroom.
The decision for a foreign language is being influenced by new vogues or political circumstances. Prejudices and stereotypes often play an important role for or against the learning of a foreign language. Especially so at schools where it is too early for career decisions, so that they can't function as an incentive.
In my presentation I show different successful marketing and advertising strategies of the Goethe-Institutes worldwide and the DAAD in London: video clips, competitions and more.

Guter Unterricht und die daraus resultierende Mundpropaganda allein reichen nicht aus, um Schüler bei der Wahl einer Fremdsprache an sich zu binden. Eltern wollen vor allem vom Nutzen der neuen Sprache überzeugt werden. Bei den Schülern findet sich eine Mischung aus Langzeitmotivation (berufliche Vorteile) und Kurzzeitmotivation (das vermeintliche leichte Erlernen). Und Deutsch leidet auch 60 Jahre nach Kriegsende immer noch unter dem negativen Image, dass es kalt sei, eher eine Kommandosprache (was zurückgeht auf die vielen Kriegsfilme mit dem Deutschen –zu



Recht – als Bösewicht) als eine, in der man seine Liebe erklärt. Prägnant hat das vor vier Jahren, anlässlich der Internationalen Deutschlehrertagung in Luzern, Professor Krumm so formuliert: Deutsch ist nicht sexy. Es ist wahr: wir haben keinen Salsa, keinen Jazz, kaum populäre Lieder, keine Produkte, die positiv besetzt sind. Oder doch? Gummibärchen, Kinderschokolade und einige Fußballspieler kennt jedes Kind.
Goethe-Institute in aller Welt setzen auf eine Mischung von Sympathiewerbung und der Verbreitung von ernsthaften Gründen, warum Deutsch wichtig ist.
Die Zentrale des Goethe-Instituts bietet auf ihrer Homepage 10 Gründe an, die abhängig von der Relevanz in den einzelnen Ländern aufgegriffen und konkretisiert werden. Wichtig ist dabei immer die Frage nach dem Alleinstellungsmerkmal: Was unterscheidet die deutsche Sprache von anderen Sprachen / von ihrem nächsten Rivalen. Wenn man sich die 10 Gründe, warum man Deutsch lernen soll, in den unterschiedlichsten Ländern anschaut, dann treten zwei besonders hervor: weil Deutschland der größte Handelspartner ist und weil der Tourismus deutschsprachig dominiert wird.

In einigen Ländern kann man auf die Karte der Arbeitsemigranten setzen. Ein Onkel in Deutschland, zu dem man auch zum Studium fahren könnte; die eigenen Eltern, die noch viele Freunde in Deutschland und somit Kontakt dorthin haben. Doch muss man auch Veränderungen Rechnung tragen: z.B. in Portugal sind mit der Remigration und Reintegration der ehemaligen „Gastarbeiter" die intensiven Beziehungen zu Deutschland abgerissen.

Gewichtige Unterstützung könnte Deutsch als Fremdsprache von der Wirtschaft bekommen, von den deutschen Unternehmen im Ausland. Aber gerade aus dieser Ecke schlägt uns starker Gegenwind entgegen. Deutsche Firmen, vor allem große Unternehmen, treten als internationale Firmen auf mit der Lingua Franca Englisch. Sie verkennen, dass wichtige Teile der Kommunikation doch auf Deutsch erfolgen und jemand auf der Karriereleiter leichter nach oben kommt, wenn er in den Stammsitzen der Firmen sprachlich versiert ist und deutsche Gepflogenheiten ihm geläufig sind. In Athen bemühen sich Goethe-Institut und die Botschaft gemeinsam, dies den Firmen klar zu machen.

Im Folgenden möchte ich einige Beispiele aufzeigen, wo Goethe-Institute oder andere Institutionen, z.B. der DAAD in London im Zusammenspiel mit weiteren deutschen Einrichtungen erfolgreiche Werbekampagnen durchgeführt haben.

Aktion Lieblingswort: eine Werbeaktion der Goethe-Institute 2004 und 2005 in Griechenland

Die Aktion Lieblingswort dient zur Motivationsverstärkung von bereits Deutsch Lernenden; soll aber auch bei denjenigen, die vor der Wahl zur zweiten Fremdsprache stehen, Interesse gerieren. Deutschlerner waren aufgefordert, ihr deutsches Lieblingswort darzustellen. 2004 erreichten uns 1.500 Einsendungen, von denen 20 als erste und dreißig als zweite Preise von einer Jury prämiert wurden (2005: 2.600 Einsendungen).
Elemente des Wettbewerbs waren: ein Plakat mit Buchstaben, dass als Impulsgeber fungierte.
Aus den prämierten Einsendungen wurden in den Goethe-Instituten Athen und Thessaloniki Ausstellungen organisiert. In Athen wurden mit einer Party im Rahmen der Ausstellung die

Preisträger prämiert, die dazu aus dem ganzen Land eingeladen waren. In beiden Goethe-Instituten wurden Schulklassen mit Rallyes durch die Ausstellungen geführt und beste Antworten mit kleinen Give-Aways belohnt. Die 20 besten Beiträge wurden abfotografiert und aufgezogen und touren als leicht handhabbare Wanderausstellung durch griechische Schulen (Zwei weitere reisen durch die Nachbarländer Türkei und Bulgarien.) Die Wanderausstellung begann ihre Reise übrigens während der Parolympics im deutschen Pavillon.

Markt

Ich habe dieses Wort gewählt, weil man auf dem Markt Leute kennen lernen kann und dort Dinge kaufen kann, die man zu Hause braucht.

Die 20 besten Einsendungen 2004 sind immer noch auf der Homepage des Goethe-Instituts Athen als digitale Postkarte verfügbar.

Mit Unterstützung von DaF-Verlagen in Griechenland konnte auch ein Schuljahreskalender produziert werden.

Die großen Zeitungen in Athen und Thessaloniki berichteten über die Ausstellungen; bei der Wanderausstellung bieten wir den Lehrern Hilfe bei der Pressearbeit vor Ort an.

Ich habe diese Aktion nicht nur als erste angeführt, weil wir sie durchgeführt haben, sondern auch, weil sie demonstriert, aus wie vielen Komponenten eine Werbeaktion besteht. Gerade bei knapper werdenden Mitteln muss unser Motto sein: Tue Gutes/Interessantes/... und sprich überall darüber. Außerdem zeigt sich auch, wie wichtig ein Zusammenspiel mit Partnern ist.

Kalender*

Größe:
40x34
Auflage:
1.000
Verteiler:
Schulen

*Gemeinschaftsprodukt mit den Verlagen Hueber Hellas, Karabatos, Klett und Langenscheidt

Davon zeugt auch die Postkartenaktion des DAAD, Goethe-Instituts und der Botschaft in London. Deutsch wird dort vor allem in der Boulevardpresse mit allen negativen Vorurteilen gleichgesetzt. Deshalb bemüht man sich in dieser Aktion zu beweisen, dass Deutsche durchaus Humor haben.

Sympathiewerbung und der Abbau von Stereotypen sind wichtiger als ernsthafte Argumente.

Beispiel aus Großbritannien

BER
LIN

Learn German and love the parade

Ein weiteres Beispiel aus der Goethe-Welt ist die aufwändig von einer renommierten Werbefirma durchgeführte Aktion: On a tout à faire ensemble.

Plakate, Postkarten, ein bedruckter Smart, eine punktgenaue Werbekampagne mit Politgrößen zum Jahrestag der Unterzeichnung

des Elyséevertrags mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes und vieler Sponsoren.
Und trotzdem: vielen Lehrern gefallen die Fotos nicht. Die originellste und gleichzeitig verheerendste Kritik lautet: „sieht aus wie Reklame für Kondome".

Die Erkenntnis, dass einzelne Werbeaktivitäten verpuffen und erst ein abgestimmtes Zusammenspiel von mehreren Maßnahmen Synergieeffekte wirksam werden lassen, hat uns in Griechenland zu einer anderen Maßnahme geführt.

Beispiel aus Frankreich

Werbung für Deutsch als zweite Fremdsprache (2002-2005): drei Werbeelemente, die gezielt in Schulen eingesetzt werden

In Zusammenarbeit mit den griechischen Deutschlehrerverbänden wurde 2002 als erstes Werbeelement ein Faltblatt (DIN A4 dreigefaltet) erstellt, das sich an Schüler im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium richtet (6. zur 7. Klasse). Auf der Außenseite spricht es kindgemäß an und im aufgeklappten Zustand werden die Argumente für die Wahl von Deutsch für die Eltern präsentiert.
Ein weiterer wichtiger Bestandteil für die Informationsveranstaltungen vor der Wahl der zweiten Fremdsprache (zu denen in der Regel die Eltern mit den Kindern kommen) ist das Video „Milate Deutsch/ Sprechen Sie Ellinika?". Das Konzept: Interviews mit in Deutschland lebenden Griechen (über die Sprache, die Deutschen, die Griechenlandfreun dlichkeit, Studienbedingungen), gedrehte Informationsteile, Karikaturen und ein Kurzfilm über eine Studentin, die sich Gedanken über die Wahl ihrer Fremdsprache macht. Das Video wurde auch mehrfach im Erziehungsfernsehen gezeigt, z.B. im September anlässlich des Europäischen Sprachentags. Finanziert durch das Goethe-Institut und DaF-Verlage in Griechenland.

Das dritte Element ist ein Faltblatt, das 2005 entstand anlässlich der Einführung der zweiten Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 der Grundschule. Comicmäßig mit Sprechblasen wendet es sich an die jungen Lerner, in dem es sie darauf aufmerksam macht, wie viel Deutsch und Deutsches ihnen schon vertraut ist.

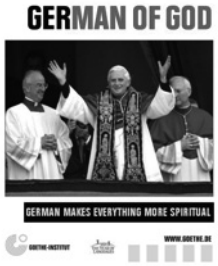
Werbefaltblatt Griechenland

Werbemittel müssen vielen Herren dienen: Kinder bzw. Jugendliche müssen zum Zugreifen animiert werden und Eltern müssen glaubhafte Argumente serviert bekommen.
Viele Institute (Großbritannien, Frankreich, USA) setzen auf Videos. Auch wir haben ein Video aufgenommen, das 17 Minuten lang ist.

Auf Informationsveranstaltungen, aber auch im Klassenraum kann es eingesetzt werden. Die großen Nachteile sind natürlich, dass es schnell altert und dass es viel kostet.

Billigere Varianten, die Aufsehen erregend eingesetzt werden können, sind z.B. „Tage der Waffel“ (bei uns kann man sich Waffeleisen und Rezepte ausleihen) oder Beispiele aus Lehrwerken, mit denen man erste Stunden Deutsch gestalten kann. Die Zielrichtung: Deutsch ist nicht so schwer, hört sich nicht harsch an, die Methoden sind unterhaltsam, modern etc. Fast alle Anfängerlehrwerke bieten Übungen mit Internationalismen oder einfache Lieder.

Zum Abschluss noch ein paar Beispiele aus den USA. Dort geht Deutsch trotz Werbung seit Jahren zurück. Als ich vor 20 Jahren in New York war, dominierte Spanisch schon so, dass wir Maßnahmen ergriffen, wenigstens das Thema Deutschland noch irgendwo im Unterricht zu verankern, und zwar in den Social Studies.
Bei der diesjährigen internationalen Deutschlehrertagung in Graz wurden zwei amerikanische Beispiele präsentiert, die zu mehr Lernern in den Klassen bzw. in den Kursen führten. An der Westküste macht seit Jahren ein kombiniertes Deutsch und Fußball-Projekt Furore und Upstate New York erhält ein Professor Zulauf, weil er in einer Vorlesungsreihe für Hörer aller Fakultäten geschickt „Urdeutsches“ , nämlich Schlösser, Burgen und andere bekannte Bauwerke mit dazugehörigen allgemein interessierenden Themen verbindet, zum Beispiel die Wartburg mit der Reformation, Luther und den daraus resultierenden Konsequenzen bis heute.
Das Goethe-Institut New York tritt selbstironisch auf mit einer Kampagne, aus der wir nur obiges Beispiel sehen.
Dieses Beispiel war nur für den internen Gebrauch bestimmt:



Workshops

Y-Groups im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer globalen Simulation

Ana Margarida Abrantes
Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal

Abstract

In the recent past, ICT have been used more and more often in foreign language learning. Besides specific software such as authorial programmes, CD-Roms or online-exercises, learners work with generic tools, such as Outlook-Express and similar e-mail programmes, Internet Explorer and also global servers like MSN, Google or Yahoo. Precisely Yahoo offers an interesting tool, the Yahoo-Groups. This is a free place on the Internet, available to users for communication and file sharing within a group of members. In the group, users can exchange messages, upload files, links or fotos or even chat in real time with the chat software included.
This tool can be successfully used in foreign language teaching and learning, in order to bring classroom communication closer to real communication scenarios.
In this workshop two possibilities for using Y-Groups were demonstrated: on the one hand, Y-Group as support platform for a presence language course. On the other hand, Y-Group as a publication space for a global simulation project. Participants were invited to create a Y-Group and to start a global simulation, which will be carried on beyond the conference. The purpose of this practical part was to provide participants with an example, which might encourage them to try it out with their own class.

In diesem Workshop wurden zwei Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht gemacht. Einerseits die Arbeit mit der Y-Group, eine kostenlose Ressource des Internetanbieters Yahoo®. Andererseits die globale Simulation, ein Unterrichtsprojekt zum kreativen Schreiben in der Fremdsprache. Beide Vorschläge wurden in der Veranstaltung verzahnt, so dass die Teilnehmer die erste Folge der Simulation entwerfen und gleichzeitig die Werkzeuge der Y-group ausprobieren konnten.

Im Folgenden werden die Hauptpunkte der Veranstaltung anhand von Stichfragen zusammengefasst.

1. Y-Group

1.1 Was ist eine Y-Group?
Eine Y-Group ist eine Plattform, ein freier Raum im WWW, der registrierten Mitgliedern von Yahoo® zur Verfügung steht. Im Grunde handelt es sich dabei um eine Personencommunity, die aus einem Verwalter/Moderator und einer Anzahl eingeladener Mitgliedern besteht (z.B. eine Berufsgruppe, ein Freundeskreis, eine Familie, eine Lerngruppe…). Die einzige Bedingung zur Teilnahme und/oder Gründung einer Y-Group ist die kostenlose Registrierung bei Yahoo®. Mit der Kontonummer und einem Passwort sind alle Funktionen von Yahoo® zugänglich, u.a. E-Mail und Y-Groups.

1.2 Wie funktioniert eine Y-Group?
Wenn jemand eine Y-Group gründet, wird er automatisch der Verwalter dieser Community, zu der er die Mitglieder per E-Mail einlädt. Als Mitglied kann jeder Teilnehmer die Y-Group mitgestalten (durch Forumsbeiträge, das Hochladen von Textdateien, Fotos, Links, die Ergänzung des Group-Kalenders mit relevanten Terminen, die Teilnahme am Chat usw.).
Eine Y-Group ist interaktiv und basiert daher auf die Zusammenarbeit und Teilnahme aller Mitglieder.

1.3 Wie lernt man mit der Y-Group?
Eine Y-Group kann als Lerntool im Unterricht eingesetzt werden. Drei Möglichkeiten der Arbeit an oder mit der Y-Group ergeben sich:

- Kursbegleitende Y-Group: Die Group dient der Kommunikation außerhalb des Unterrichts, sowie der Förderung des Kontakts innerhalb der Lerngruppe. Dort können Aufgaben veröffentlicht werden, so dass sie jederzeit zugänglich und abrufbar sind. Die Gruppe kann auch Dateien, Fotos, Links und für alle relevante Informationen austauschen.
- Projektbegleitende Y-Group: In diesem Fall dient die Y-Group der Veröffentlichung der Projektaufgabe und entsprechender Informationsquellen, sowie der Begleitung des Prozesses und Veröffentlichung des Endproduktes.
- Y-Group als Lerncommunity: Die Y-Group kann fächerübergreifend benutzt werden. In diesem Fall können sich Lerner aus verschiedenen Klassen über ein Fach austauschen (z.B. mehrere Klassen beteiligen sich an einem Projekt im Fach Erdkunde). Ein anderes Szenarium ist möglich: die Y-Group begleitet die Arbeit mehrerer Klassen in den Fächern Deutsch und Englisch (Fremdsprachen). Die Y-Group kann auch Informations- und Kontaktbörse innerhalb eines Fachbereichs werden.

1.4 Wie lernt man Fremdsprachen mit der Y-Group?
Das Y-Group-Interface bietet einen authentischen Anlass zur Sprachanwendung. Moderator und Teilnehmer müssen sich bei Yahoo® registrieren und das kann bereits die erste Sprachaufgabe sein! Yahoo® bietet den Zugang in mehreren Sprachen:

- Englisch: http://www.yahoo.com
- Französisch: http://fr.yahoo.com
- Italienisch: http://it.yahoo.com
- Deutsch: http://de.yahoo.com
- ...

Die Navigation erfolgt dann in der ausgewählten Fremdsprache. Auch die Kommunikation (E-Mails, Nachrichten in der Group, Chat, Beschreibung von Dateien und Links) soll in der Fremdsprache übernommen werden.
Weil die Plattform interaktiv ist, hat jeder Teilnehmer Gelegenheit, seine Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und aufzubauen.
Bei einer projektbegleitende Y-Group können die verschiedenen Schritte - von der Veröffentlichung der Aufgabe bis hin zur Publikation der Ergebnisse - in der Fremdsprache gestaltet werden.

2. Globale Simulation

2.1 Was ist die globale Simulation?
In den 70er Jahren wurde unter Francis Debyser und Jean-Marc Caré vom Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.) in Sèvres die globale Simulation erstmals für den Unterricht Französisch als Fremdsprache entwickelt. Die globale Simulation ist eine Strategie des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, die das kooperative Lernen und das kreative Schreiben fördert. Sie verstärkt das Lerngruppenmanagement, sowie die Recherchegewohnheiten und das Phantasievermögen.
Die globale Simulation ist eine gemeinsam erfundene und erzählte Geschichte, dessen Rahmen und Verlauf den Teilnehmern überlassen wird. Nach Phasen der Diskussion und Planung jeder Episode, folgen Schreibphasen in Partner oder Gruppenarbeit. Dabei sollen Entscheidungen getroffen werden, sowohl was den Inhalt der Episode wie auch die Wortwahl angeht. Die Ergebnisse werden danach den anderen Gruppen präsentiert und setzen die Bedingungen für die nächste Folge.

2.2 Wozu eine globale Simulation im Fremdsprachenunterricht?
Die globale Simulation fördert die Motivation, denn sie bietet eine andere Form des Lernens bzw. des Schreibenlernens. Dabei sind alle Teilnehmer aktiv. Diese Arbeitsform erlaubt auch die Differenzierung innerhalb der Gruppe. Die Schreibaufgaben in jeder Folge können den Gruppen angepasst werden. Diese Differenzierung berücksichtigt Lernstile und Sprachniveaus und führt eher zu Motivation für die Fremdsprache als das uniforme Übungen es tun. Bei dieser Aufgabe arbeiten alle Lerner für ein gemeinsames Ziel, obwohl nicht alle das Gleiche tun.
Die globale Simulation fördert somit den lernerzentrierten Unterricht, bei dem die Lehrerrolle auf Moderation und Beratung "reduziert" wird.

2.3 Mögliche Szenarien für eine globale Simulation
Die globale Simulation basiert auf ein Szenarium, eine Situation, die einen örtlichen und zeitlichen Rahmen hat. In diesem Szenarium interagieren verschiedene Personen, die an einer

Sequenz von kausal verbundenen Episoden beteiligt sind. Die Lerner erfinden die Personen und verleihen ihnen eine Identität. Sie erfinden und erzählen dann einen Ausschnitt aus dem Leben/ Alltag dieser Personen.
Mögliche Szenarien für eine globale Simulation sind: ein Wohnhaus, ein Dorf, ein Café, ein Zirkus, eine Firma (auch für Deutsch für den Beruf), eine Zeitungsredaktion, ein Hotel (auch für Deutsch für den Beruf)...

3. Y-Group und globale Simulation: kompatibel?

Eine globale Simulation wird als langfristiges Unterrichtsprojekt für kreatives Schreiben empfunden. So gesehen kann die Y-Group projektbegleitend eingesetzt werden. Die Plattform dient der Kommunikation innerhalb der Lerngruppe, sowie der Veröffentlichung der Aufgaben in verschiedenen Arbeitsphasen und entsprechenden Ergebnissen.

4. Nützliche Links

Y-Group (Deutsch): http://de.yahoo.com/

http://www.lessing-gym.de/fachbereiche/fremdsprachen/simulatoinglobale.htm
Bericht über eine Erfahrung mit der globalen Simulation im Französischunterricht am Lessing-Gymnasium.
„Letztlich schuf die Simulation Globale eine wesentlich entspanntere Unterrichtsatmosphäre, machte viel Spaß und die Schüler konnten untereinander erheblich mehr kommunizieren als im normalen Unterrichtsverlauf."

http://www.cmc.osaka-u.ac.jp/j/publication/for-2004/51-53.html
Kurze Einführung zur Globalen Simulation als Strategie für kooperativen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht, mit Schwerpunkt kreatives Schreiben. Der Link enthält auch eine kleine Liste mit Publikationen zum Thema. Von Bertlinde Vögel.

http://www.ciep.fr/carnetadFLE/simula.htm
Beispiele von GS-Projekte (für Französisch). Centre International d'Études Pédagogiques.

http://www.edufle.net/article123.html
Aurore Capriles, La simulation globale: enfin un loft utile! ÉduFLE.net, 5.8.2004

http://www.dfjw.org/paed/langue/simulationde.html
Simulation globale in einem binationalen Intensivsprachkurs vom 12. bis zum 22. Juli 1998 in Frankfurt/Main. Bericht einer Erfahrung mit der globalen Simulation im Französischunterricht (von Kay-Uwe Lipp und Marie Sophie Boudraux-Carrier).

http://www.pi-klu.ac.at/ahs/talentecamp/Talentecamp.html
Kurs 4: französisch, Thema: Simulation globale – Vivre en France...
Beispiel einer Kurzbeschreibung mit Schwerpunkt „globale Simulation".

http://www.studienseminar-koblenz.de/seiten/fachseminare/FR/05%20Stundentypen%20im%20Franz%F6sischunterricht/8%20%20Simulation%20partielle.pdf
Globale Simulation und „simulation partielle“: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

http://www.brg-traun.ac.at/IAAC/10years/poets.html
Poets for Babylon. Eine Sprachdidaktik für die postnationale Gesellschaft
Helga Rabenstein / Dietmar Larcher
Beschreibung des Ansatzes und eines Projektverlaufs zum Thema “Hotel”.

Das Taaldorp-Konzept für Deutsch als Fremdsprache

Dr. Christoph Chlosta, Dr. Charitini Iordanidou
Universität Duisburg-Essen, Deutschland in Zusammenarbeit mit Irene van Adrighem und Judith Hartig (Amsterdam)

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages offers the possibility to express the proficiency of a foreign language learner. Scale descriptors are formulated to show which situations a language learner can cope with and to provide a guide for identifying existing language levels of non-native language users.
In the discussion concerning language proficiency with respect to German as a foreign language repeated reference is made to the Common European Framework of Reference for Languages, although examination and testing formats have also been developed that check the learner's command of the language rather than their ability to apply the language in specific situations. Here there is an overemphasis on speaking and writing activities, which creates a gap between the practical application of language and speaking and listening skills.
At the workshop a new testing format was presented that could close this gap. It is called Taaldorp and it has been developed in the Netherlands. This format is an action-oriented approach that concentrates on communicative activities and uses them as a basis for assessing language skills.

1. Zur Entstehung von taaldorp

Das Konzept des taaldorps ist 1993 im Rahmen der Abschlussarbeiten der Lehrerausbildung von Frau Koning und Frau Koon an der Universität Amsterdam entwickelt und erprobt wor-

den. Es handelt sich um eine Prüfungsmethode, in welcher die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Leseverstehen, Textproduktion in einer kommunikativen Situation geprüft werden. Dazu werden verschiedene Orte aus dem Zielsprachenland in der Schule simuliert, in welcher der Prüfling vorgegebene Stationen zu durchlaufen hat. Typische taaldorp Stationen sind die Touristeninformation, das Postamt, die Polizei, ein Restaurant oder Cafe sowie ein Warenhaus. Der Prüfer übernimmt dabei stets die Rolle eines „Dorfbewohners", wie die des Verkäufers, des Post- oder Polizeibeamten. Der Prüfling spielt die Rolle eines Touristen oder Besuchers, der sich in dem Dorf bewegt, um die vorgegebenen Stationen aufzusuchen.
Ursprünglich ist an das taaldorp eine Geschichte geknüpft worden, um die Authentizität zu fördern. So hatte man zuerst die Grenze zu passieren, bevor man das Geld gewechselt hat und sich in der Touristeninformation erkundigt hat, welche Sehenswürdigkeiten es zu betrachten gibt.
In den Niederlanden ist das taaldorp bereits in den neunziger Jahren von vielen Schulen eingeführt worden und es hat aufgrund der flexibeln Konzeption, welche eine Ausrichtung nach den speziellen Anforderungen jeder einzelnen Schule zulässt, unterschiedliche Ausführungen erfahren. So wird die einbettende Geschichte heute weniger angewandt, stattdessen stehen dem Prüfling Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, so dass er sich verschiedenen Stationen aussuchen kann.

2. Ziele des taaldorps

Das taaldorp kann nicht nur als Prüfungsmethode, sondern auch als Unterrichtsmethode angewendet werden. Aufgrund des hohen Aufwandes zur Durchführung wird das taaldorp jedoch in den allermeisten Fällen als Prüfung durchgeführt.
Die Schüler werden im Unterricht auf die verschiedenen Stationen vorbereitet. Das heißt die Rollen und Situationen werden im Unterricht geübt, so dass der Schüler in der Prüfungssituation das Gelernte in einer praktisch- kommunikativen Situation umsetzen kann. Es handelt sich um einen summativen Test, durch welchem vor allem Hör- und Sprechfertigkeiten geprüft werden, aber auch im Sinne eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts situatives Handeln. Dabei ist die Bewertung der jeweiligen Prüfung abhängig von der Zielvorgabe, welche unterschiedlich gewichtet sein kann. Die Gewichtung ist stark abhängig von Schulform und Lernstufe. So sind in einer gehobenen Schulform und einer fortgeschrittenen Lernstufe die Anforderungen an grammatikalische Korrektheit der Aussagen des Prüflings entscheidend höher als in einer niedrigeren Schulform bei Sprachanfängern.

3. Voraussetzung zur Durchführung eines taaldorps

Eine entscheidende Rolle spielen bei der Durchführung die Umgebungsfaktoren, wie Requisiten und der gestaltete Raum. Jede Station wird mit den entsprechenden Attributen und landeskundlichen Merkmalen ausgestattet. Dazu werden Plakate und Bühnenbilder erstellt. Insgesamt soll der gesamte Raumeindruck von dem Charakter des Zielsprachenlandes geprägt sein. Auf die Art soll ein möglichst hoher Grad von Authentizität erreicht werden, der es dem Prüfling erleichtert sich in die fremdsprachliche Situation einzufinden.

4. Anforderungen an die Gruppen im taaldorp

In der Vorbereitung zum taaldorp sollten die Bewertungskriterien, die dem Leistungsanspruch der Prüflinge entsprechen sollen, festgelegt werden. Darüber hinaus muss abgestimmt werden, welche Kriterien wie beurteilt und gewichtet werden. Diese Übereinkunft liefert die verbindliche Richtschnur für jeden Prüfer. Entsprechend dieser Absprache füllt dieser den Beurteilungsbogen aus.
Grundsätzlich muss dem Prüfer, neben der sprachlichen Kompetenz, seine Rolle z.B. als Verkäufer bekannt sein. Zusätzlich sollte dieser mit Prüfungssituationen so umgehen können, dass er beruhigend auf den Prüfling einwirken kann. Vor dem Hintergrund können auch fachfremde Kollegen als Prüfer eingesetzt werden, solange sie über die sprachliche Kompetenz verfügen. So können beispielsweise auch Mathematiklehrer in einem französischen taaldorp prüfen.
Eine Möglichkeit zur Erleichterung der Prüfungssituation für den Prüfer könnte dadurch geschaffen werden, dass ein zweiter Prüfer und damit eine Arbeitsteilung an jeder Station eingeführt wird. Der Vorteil dieser Arbeitsteilung läge darin, dass der eine Prüfer sich ausschließlich auf das Prüfungsgespräch konzentrieren könnte, während der andere Prüfer eine Beobachterrolle einnähme und den Beurteilungsbogen ausfülle. Bedingung für eine solche Änderung wäre, dass die Beobachterrolle glaubwürdig eingebunden würde.
An den Prüfling werden neben den sprachlichen auch kommunikative und situative Anforderung gestellt. Dabei differiert der Anspruch je nach Sprachstufe, je niedriger die Sprachstufe desto standardisierter die Rolle.

5. Zum Einsatz von Muttersprachlern im taaldorp

Der Einsatz von Muttersprachlern als Prüfer im taaldorp erfordert eine andere Vorbereitung als üblich. Dem Muttersprachler muss deutlich vor Augen geführt werden auf welchem Sprachstand sich die Prüflinge befinden, um diese nicht zu überfordern. Dazu könnte es sinnvoll sein ein gegenseitiges taaldorp durchzuführen, in welchen sich z.B. im Zuge eines Schüleraustausches die Schüler gegenseitig prüfen.

6. Zur Anwendung des taaldorps in der Lehrerausbildung

In der Lehrerausbildung wird das taaldorp als Methode vorgestellt und den Studenten die Möglichkeiten gegeben an Schulen ein taaldorp mitzuorganisieren. Selbst aber werden die Studenten nicht mit dieser Methode getestet. Das taaldorp passt in seiner Konzeption nicht in das Studium. Aufgrund des engen Zeitplans und der darum strikten Ausrichtung des Studiums auf die Abschlussprüfung wird auf eine Durchführung verzichtet. Darüber hinaus wäre eine Durchführung auf diesem Sprachniveau zwar möglich, müsste aber außerordentlich komplex und aufwendig gestaltet werden.

7. Niveaustufen

Die flexible Konzeption ermöglicht eine Anpassung des taaldorps an jedes Sprachniveau.

Dabei ist zu beachten, dass je höher das zu testende Sprachniveau ist, desto komplexer und aufwendiger die Durchführung ist. Auf einem höheren Sprachniveau kann die sprachliche Ausrichtung mit anderen, wie z.B. beruflichen Kompetenzen verbunden werden. So wurde bereits ein Konzept entwickelt, in welchem die Schüler im Rahmen einer Werbeagentur agieren sollen. Hier werden erweiterte Fertigkeiten gefördert wie Termine am Telefon vereinbaren, an Gruppengesprächen teilnehmen oder Verkaufsgespräche führen.

8. Veränderungen

Die einbettende vorgegebene Geschichte hat sich im Laufe der Anwendung weitgehend verloren. Sie ist häufig ersetzt worden durch ein authentisches Kommunikationsmittel, durch Geld in der entsprechenden Währung. Zusätzlich wurden Wahlmöglichkeiten geschaffen, so dass der Schüler wie in einem realen Dorf sich aussuchen kann, welche Stationen er besucht. Dabei bleibt die Anzahl der aufzusuchenden Stationen vorgegeben.

9. Weitere Stationen

Ein für den Schüler nachvollziehbarer Handlungsbedarf ist eine grundlegende Bedingung für jede Station des taaldorps. Vor diesem Hintergrund könnte ein Fahrkartenautomat eine weitere Station darstellen. An dieser Station würde zwar keine sprachliche Produktion stattfinden, aber ein Handlungsbedarf und damit die Notwendigkeit sich sprachlich auf die Situation einzulassen wäre gegeben. Denn ein falsches Ticket zu kaufen oder zuviel Geld für ein Ticket auszugeben hätte negativen Folgen.
Zusätzlich könnte eine weitere Station in der Aufgabe bestehen, die Schüler mit der Bahn fahren zu lassen und einige Male umsteigen zu lassen. So müssten diese nicht nur den Fahrplan richtig lesen können, sondern auch die Hinweisschilder im Bahnhof.
Um zur Bahnfahrt eine Wahlmöglichkeit zu schaffen, könnte eine Aufgabe darin bestehen mit dem Auto zu fahren. Dabei müssten neben dem Lesen der Straßenschilder auch die Staunachrichten gehört werden, um dann auf der Straßenkarte alternative Wege zu finden.
Vor allem durch den gegebenen Handlungsbedarf wäre eine Station beim Arzt eine sinnvolle weitere Station. Denn in einem fremden Land auf einen Arzt angewiesen zu sein und sich nicht ausdrücken zu können stellt eine unangenehme Situation dar, die für jeden Schüler nachvollziehbar ist. So könnten Termine vereinbart werden und Krankheiten ausgewählt und beschrieben werden. Ergänzend könnte daraufhin eine Station in der Apotheke oder Drogerie eingerichtet werden.

Fortbildung Online - Kostenlose Onlinefortbildung für Lehrer in Echtzeit

Frank Leppert
Universidade Catolica Portuguesa Viseu, Portugal

Abstract

The "Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein" (IQSH) offeres in-service training sessions for teachers on its e-learning platform. You can take part in these sessions at distance, from your home PC. The wide offer includes areas like foreign language teaching, primary school, German as a foreign language and insist on using ICT in lessons. The attractive part of this training programme is the use of the Interwise Software that enables the scenario of a virtual class room. Within this classroom you can find tools like whiteboards and audio communication between tutor and participants. It is even possible to show presentations to all participants on their desktops all over the world, or even share your own desktop with the whole class. Normally this is only possible in high tech computer rooms using sophisticated network software.
This seminar aimed at presenting the Interwise Software and showing its possibilities. Beyond this, interested conference attenders could register for a session to learn how to handle the student software Interwise Participant. This session was going to take place online a couple of days after the conference. The people who successfully participated at the introduction seminar can register to all contents of the offer from Fortbildung Online. A seminar on "Subtitles for video clips" is offered online (on the IQSH plattform), particularly intended for the participants on the seminar in Hungary.

Einleitung

In diesem Workshop wurde am 10.09.2005 das Fortbildungsprojekt „Fortbildung Online" des Istituts für Qualitätsetwicklung des Bildungsservers Schleswig Holstein vorgestellt. Die

Fortbildungsveranstaltungen finden ausschließlich online und in synchroner Form ab. Dazu installiert sich der Teilnehmer die auf der Webseite angebotene Software Interwise Participant, die als Kommunikationsplattform mit dem Teletutor dient.
Nach einer kostenlosen Registrierung kann sich der Fortzubildene auf der Webseite http://www.lernnetz-sh.de/index.php?id=echtzeitfortbildung zu einer (obligatorischen) Einführungsveranstaltung, dem „Soundcheck" anmelden. Nach erfolgreicher Anmeldung bekommt der Teilnehmer per E-Mail eine automatisch generierte Einladung zur Veranstaltung mit den erforderlichen Zugangsdaten (Benutzername und Kennwort), in der sich ein auch direkter Link zur Fortbildungsveranstaltung befindet. Ca. 10 Minuten vor Veranstaltungsbeginn klickt der Teilnehmer auf den Link und es öffnet sich automatisch die Teilnehmersoftware „Interwise Participant" und die Veranstaltung beginnt.
Die Grundfunktionen sind eine auf der VoIP-Technik basierenden Audiokommunikation und das Übertragen von einer Slideshow. Weiterhin können auch Dateien (Text-, Ton-, Bild- wie auch Videodateien) übertragen werden, ein Application-Sharing ist neben anderen fortgeschrittenen Funktionen auch möglich, d. h. der Teletutor kann den Teilnehmern ein Programm, das er auf seinem eigenen Computer startet auf die Bildschirme der Teilnehmer übertragen. Natürlich können auch die Teilnehmer interaktiv intervenieren.
Nach der Teilnahme an der Einführungsveranstaltung kann man sich über den Fortbildungskatalog der oben genannten Webseite über weitere Veranstaltungen informieren, und nach Einloggen mit den erhaltenen Benutzerdaten natürlich auch Kurse buchen. Die Thematik der Kurse bewegt sich hauptsächlich im Bereich der Nutzung der Neuen Medien im Schulunterricht, ist aber auch sehr interessant für den Bereich „Fremdsprachen". Allerdings beinhaltet das Angebot auch Fortbildungen im Bereich der Didaktik im Allgemeinen.

1. Einführungs-Workshop in Budapest am 10.09.2005 als Präsenzphase

Im Rahmen des Workshops in Budapest wurde zunächst das Angebot von Fortbildung Online anhand einer Powerpoint-Präsentation gezeigt. Anschließend besuchten wir die Webseite, die dann vom Vortragenden kommentiert wurde. Es gab Hinweise zum Download, zur Installation und Konfiguration der Software „Interwise Participant", es wurde auf die Flash-Hilfen hingewiesen, die den Teilnehmern verdeutlichen, wie man sich einloggt, sich anmeldet, Kurse bucht, weitere Hilfe erhält und mit der Software umgeht.
Im zweiten Teil des Workshop erfolgte eine Liveschaltung mit der Teletutorin Grita Nissen, die ein Beispiel für eine Fortbildung im Bereich „Lektüre für Grundschüler" zeigte. Die Workshopteilnehmer konnten der Fortbildung über einen Multimediaprojektor und Lautsprecher folgen. Die Teletutorin konnte so die Möglichkeiten der Onlinefortbildung in Echtzeit demonstrieren. Das Interesse war so groß, dass es interessante Beiträge seitens der Workshopteilnehmer gab, auf die dann die Teletutorin kompetent eingegangen ist.
Natürlich finden solche Fortbildungsveranstaltungen nicht in Gruppen statt. Aus diesem Grund wurden die Workshopteilnehmer dazu ermutigt, sich selber an einen Computer zu setzen, um sich für eine eigens am Donnerstag, den 15.09.2005 um 19.30 Uhr, zu registrieren. Am Ende des Workshops hatten sich alle Teilnehmer für diese Einführungsveranstaltung angemeldet, an der sie dann 5 Tage später zu Hause an ihrem eigenen Computer teilnehmen konnten. Bis zum Termin der Veranstaltung erhielten die Teilnehmer die schon oben genannte Bestätigungs-E-Mail. Damit brauchten sie sich nur noch den „Interwise Participant" auf ihren PC zu installieren.

In Bezug auf die benötigte Hard- und Software ist anzumerken, dass ein PC mit Windows mit Soundkarte und Mikrofon/Lautsprecher (besser ein Headset, das beides vereint) ausreicht. Weiterhin muss allerdings der Internet Explorer in einer neueren Version als der „default browser" eingestellt sein. Andere Browser (Netscape, Firefox, etc,) funktionieren NICHT.

2. Soundcheck am 15.09.2005 um 19.30 Uhr (online)

Am 15.09.2005 fanden sich um 19.30 Uhr fast alle eingeschriebenen Workshopteilnehmer zum „Soundcheck" online, d. h. von ihrem Wohnort aus, ein. Dieser Workshop wurde wieder von Grita Nissen geleitet. Ich möchte dazu anmerken, dass diese Veranstaltung eigens für die Teilnehmer des DaF-Netzwerks Südost von Fortbildung Online organisiert wurde. Alle Teilnehmer wurden wieder kompetent von der Teletutorin durch die Fortbildung geleitet. Alle Fragen und Zweifel wurden beantwortet, und somit qualifizierten sich alle Teilnehmer, das gesamte Fortbildungsangebot von Fortbildung Online kostenlos nutzen zu können. Am Ende der Veranstaltung wurde auf eine erneute Veranstaltung hingewiesen, das die Teilnehmer aus dem DaF-Netzwerk als Zielpublikum hatte. Das Thema der Veranstaltung war „Untertitel für Videoclips", das am 22.09.2005 vom von FB Online ausgebildeten Teletutor und DaF-Netzwerkmitglied Frank Leppert durchgeführt wurde.

3. Onlinefortbildung: Untertitel für Videoclips am 20.09.2005 um 19 Uhr

Der dritte Teil des Workshops-Programms fand wie auch der zweite wieder online statt und zwar am 22.09.2005 um 19 Uhr. Das Fortbildungsangebot „Untertitel für Videoclips" war Bestandteil des Fortbildungsangebots von FB Online, der Teletutor Frank Leppert leitete den Workshop. Dazu nahmen 5 Teilnehmer des DaF-Netzwerk-Workshops vom 10.09. teil. Ziel des Workshops war zu erlernen, wie man mit der Software DiVXland Media Subtitler Untertitel für bereits vorhandene Videoclips im MPEG-1-Format erstellt. Dabei wurde auch die Software VobSub verwendet. Als Grundvoraussetzung galt die bereits vorher installierte Software Windows Media 9, die schon alle Teilnehmer vorher installiert hatten.
Zunächst wurde im Workshop der Download der Softwaren DivXLand Media Subtitler und VobSub vorgenommen. Der Teletutor zeigte den Teilnehmern über den Interwise Participant, wie und wo man die oben genannten Programme erhält und forderte zum Download auf. Nach gelungener Installation seitens der Teilnehmer wurde vom Teletutor ein Musikvideo („Schnappi") samt einer Datei mit portugiesischen Untertiteln überspielt, das auf den Rechnern der Teilnehmer abgespielt werden sollte. Bei der Mehrzahl der Teilnehmer funktionierte das auch beim ersten Versuch. Bei einer Teilnehmerin war die Hilfe des Teletutors nötig, der über ein Application Sharing der Teilnehmerin verdeutlichte, wie der Windows Media Player den Videoclip samt der Untertitel abspielte.
Über ein Recording, eine vorher erstellte Aufnahme einer Sequenz von Desktopaktivität, zeigte der Teletutor die Funktionsweise der Software DivXland Media Subtitler. Im praktischen Teil des Workshops sollten dann die Teilnehmer selber alternative Untertitel für die Videodatei erstellen, was auch den meisten gelang. So übersetzten die Teilnehmer die portugiesischen Untertitel ins Deutsche oder Englische und fügten diese mit der Software DivXland Media Subtitler in den Videoclip ein. Leider konnten wir die Ergebnisse nicht allen Teilnehmern deutlich machen, was über die Funktion „Look over the shoulder" möglich gewesen wäre. Eine abschließende Diskussion über den Einsatz von Untertiteln und Videoclips rundete dann

am Ende den Workshop ab.

Zusammenfassend möchte ich den Erfolg der Workshopreihe, einer einführenden Präsenzphase zum Kennlernen, einer Onlineveranstaltung zur Einarbeitung in die Technik, und einer konkreten Fortbildungsveranstaltung, betonen. Das durchweg positive Feedback, das ich während der diversen Momente der Workshopreihe erhalten habe, lässt darauf schließen, dass die Methode der Onlinefortbildung in Echtzeit eine äußerst innovative und fruchtbare Möglichkeit der Fortbildung darstellt.

Müde Lerner munter machen

Werner Bönzli
Max Hueber Verlag, München, Deutschland

Abstract

The world wide web offers an abundance of texts and materials that can be used for the teaching of German. There's just the little problem of identifying those sites that work best in improving the learning process of your students – not just by adding to their range of communication but also in the sense that they give a fresh boost to their motivation and their eagerness to learn the new language.
It would be quite wrong to focus solely on those URLs that specifically concentrate on the teaching of German. There are plenty of other sites which can prove very interesting in language teaching.
The idea of this workshop was to look at some of those sites that can be accessed directly through the „Ressourcen"-links in www.daf-netzwerk.org. Together we found 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.

Ziel dieses Workshops war es, die Teilnehmer auf das Angebot an Unterrichtsmaterialien aufmerksam zu machen, die entweder direkt oder über die Ressourcen-Links in www.daf-netzwerk.org zu finden sind. Es sollte also bewusst gemacht werden, dass auf der und über die DaF-Netzwerk-Homepage tolle fertige Zusatzmaterialien sowie zusätzliche Möglichkeiten für motivations- und sprachfördernde „Ausflüge" aus dem Lehrwerk zu haben sind.
Dabei sollten nicht nur einige Materialien vorgestellt werden, sondern es ging auch darum, eine gewisse Vertrautheit mit der DaF-Netzwerk-Homepage herzustellen und eine erste Übersicht über die Navigation darin zu vermitteln
Natürlich sollte auch gezeigt werden, wie diese Materialien in den Unterricht eingebaut werden können, wie damit der Stoff der Lektionen untermauert und erweitert werden kann und wie man mit Hilfe dieser Materialien nicht nur die sprachlichen Fertigkeiten erweitern, sondern

auch frischen Schwung und erneute Aufmerksamkeit in die Unterrichtsstunde bringen kann.

Das Vorgehen war einfach: Ich hatte mir eine Reihe von Materialien und Links ausgesucht, die ich über das Internet auf den Bildschirm holen und den Workshopteilnehmern über den Beamer anbieten wollte. Dabei war nicht so sehr an ein Lösen dieser Aufgaben gedacht (das hätte einerseits zu viel Zeit beansprucht und wäre andererseits, bei den sprachlichen Möglichkeiten dieser Zielgruppe, nicht sehr ergiebig gewesen), sondern eher daran, über die Einsatzmöglichkeiten zu sprechen und Erfahrungen mit dem Einsatz solcher zusätzlicher Materialien auszutauschen.

Der Workshop litt unter einer technischen Unzulänglichkeit: Ausgerechnet in der Zeit, in der der Workshop stattfand, war der Server des IIK nicht zugänglich. Ich konnte also nicht wie vorgesehen jedes Mal den Weg über die Homepage des DaF-Netzwerks gehen; das war schade, weil dadurch die Bewusstmachung der Organisation dieser Homepage und der Lokalisierung der einzelnen Angebote nicht wie vorgesehen erfolgen konnte.
Zum Glück hatte ich wenigstens die verlinkten URLs in die Worddatei mit aufgenommen, die mir als Grundlage für den Workshop diente; so konnte ich zumindest die meisten der betreffenden Seiten direkt von meiner Datei aus ansteuern und zeigen.
Ich skizzierte ersatzweise den relevanten Teil unserer Netzwerk-Homepage an die Tafel, um wenigstens andeuten zu können, wie man durch die Seiten navigiert, um zu den Links und den Materialien zu gelangen; aber der eigentlich von mir intendierte Wiederholungseffekt ließ sich halt nicht realisieren.

Einleitend wies ich auf einige Aspekte der Motivation hin, wobei mir besonders der Aspekt einer an das wirkliche Leben angenäherten Sprachverwendung wichtig war, mit der sich die schulische Routine durchbrechen und die Aufmerksamkeit der Lernenden neu beleben lässt.

Der Workshop lief insgesamt gut. Aus den Reihen der Teilnehmer kamen viele Reaktionen und Anregungen. Allerdings musste ich am Ende zwei oder drei der vorgenommenen Seiten wegfallen lassen, um mit meiner Zeit hinzukommen – trotz meines Versuchs, bei der Vorbereitung des Workshops die erforderliche Zeit möglichst genau abzuschätzen.

Ich denke, dass jede Kollegin und jeder Kollege, die oder der über Unterrichtserfahrung verfügt und zudem hinter der Idee steht, den Unterricht für das wahre Sprachleben und das kleine Risiko spontaner Zielsprachenverwendung zu öffnen, mit meiner Worddatei den Workshop problemlos durchführen kann. Voraussetzungen im materiellen Sinn: Windows-PC und Beamer. Angesichts der Nichtverfügbarkeit des Servers könnte man natürlich darüber nachdenken, alle zu zeigenden Html-Seiten auf einem Datenträger bereit zu halten, damit man in diesem (allerdings statistisch doch sehr unwahrscheinlichen) Fall die Vorführung über das Internet simulieren kann. Dafür müsste man allerdings in den Quelltexten aller Seiten die Verlinkung nachprüfen und nötigenfalls anpassen.

Müde Lerner munter machen

Grundsätzliche Gedanken
„Müde“ Lerner meint: uninteressierte Lerner.

Aber was hält das Interesse wach?
Ich schlage vor:

- Relevanz
- Erreichbarkeit
- Unterhaltung
- Relevanz. Die gibt es
  - funktional: Ich weiß, dass ich etwas benötigen werde, was mir angeboten wird. 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 mir nahesteht oder zu dem ich mich hingezogen fühle. Zum Beispiel im Lehrwerk ein ansprechendes Foto, dessenthalben ich mich für den dazugehörigen Dialog interessiere. Oder: der Text im Lehrwerk spielt in dem Land, aus dem jemand kommt, mit dem ich befreundet oder gut bekannt (oder verfeindet?) bin. Oder: die Partnerarbeit würfelt mich mit einem Mitschüler zusammen, der mir besonders sympathisch ist. Oder …
  - durch Neugier: das Angebot verspricht neues Wissen oder neues Verständnis in einem Bereich, der mich ohnehin schon interessiert. Vielleicht ist „Neugier" nicht der aussagekräftigste Begriff – die Relevanz hat etwas mit meinem Status zu tun: Durch das neue Wissen werde ich für andere interessanter, nützlicher, sympathischer.

– Erreichbarkeit. Ich muss das Angebotene als erreichbar einstufen. Andernfalls greift der „Saure Trauben"- Effekt. Erreichbar heißt im Fall von DaF: ich schätze das, was ich höre oder lese, so ein, dass ich mit einer absehbaren Anstrengung in absehbarer Zeit in der Lage sein werde, das Angebotene (z.B. die Kategorien und Kriterien, nach denen eine Grammatikregel anzuwenden ist) zu verstehen, nachzuvollziehen, selbst gedanklich zu meistern.

– Unterhaltung. Ich empfinde das Angebotene als witzig, überraschend, ästhetisch, intellektuell stimulierend.

Bild: Fenster aufmachen, frische Luft reinlassen. Das tut von Zeit zu Zeit auch dem Deutschunterricht gut.
Das Bild kann man auch in einem übertragenen Sinn sehen: das Fenster zum wahren Leben aufmachen.
Raus aus dem Zeigen-Üben-Abprüfen-Kreis. Stattdessen: Sprache benutzen, und keiner fragt, ob alles völlig richtig ist. (Übrigens: So, wie die „ausgelernten" Fremdsprachenlerner („die Erwachsenen") fast durchweg Fremdsprachen benutzen.)

Im Folgenden einige Vorschläge für frische Luft beim Deutschlernen. Sie beruhen auf Materialien bzw. Links, die unter www.daf-netzwerk.org zu finden sind. Ob sie im konkreten Anwedungsfall (eine bestimmte Gruppe von Lernenden an einem bestimmten Ort usw.) funktionieren und realistisch sind, muss jeweils der Versuch zeigen. Diese Veranstaltung wird hoffentlich auf solche Versuche Lust machen.
(Meine Situation: Beim Lehrwerkmachen immer die Überlegungen, was im Klassenzimmer passiert, aber eben nicht die Möglichkeit, selbst zu verifizieren.)

Ich habe nicht immer festgehalten, was mit diesen Aktionen sprachlich erreicht werden kann.
Generell kann man 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.
Im Vordergrund bleibt aber: die „frische Luft“, die Freude daran, die mehr oder weniger neue Fremdsprache im echten Leben, zu echten Zwecken auszuprobieren und zu sehen, dass es zumindest ein Stück weit wirklich funktioniert.
Wichtig ist zu wissen, wie viel Zeit man für die einzelnen Aktivitäten benötigt. Ich versuche das, aber ich kann es nicht allgemeingültig abschätzen.
Voraussetzung:
In vielen Fällen ein PC mit Internetanschluss und Beamer in der Klasse. Manches lässt sich auch ohne Klassen-PC machen, per ausgedruckter Papiervorlage. In jedem Fall möglichst nicht durch den Lehrer, sondern durch die KT. 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.

Die folgenden Links sind zu finden unter:

Material für Lehrende

→ Ressourcen für DaF

→ Internet-Handbibliothek

→ …

… → Literatur
Gedichte hören und lesen
Basis: Material für Lehrende → Ressourcen für DaF → Internet-Handbibliothek → Literatur

Bezeichnung	**Literatur**
Adresse -Kurzbeschreibung	http://www.lyrikline.org
Inhalt	Gedichte hören und mitlesen

→ nach Sprache → Deutsch
→ in der rechten Spalte: „Lyrik für Kinder“:
Suche nach kurzen Texten mit wenig niedrigfrequentem Wortschatz

Martin Auer, Lyrik für Kinder
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)

Ganz andere Einsatzmöglichkeit:
„Über die Erden“: Wiener Dialekt hören

Textsorte Biographie:
Seine Biographie (ebenfalls auf der Site): Sehr gut lesbar für B1!

→ 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!)

Karikatur verstehen
Basis: dieselbe: Material für Lehrende → Ressourcen für DaF → Internet-Handbibliothek → Literatur

Bezeichnung	**Perlentaucher**
Adresse -Kurzbeschreibung	http://www.perlentaucher.de/artikel/170.html
Inhalt	Kulturmagazin im Internet. Tägliche Auswertung der Buchrezensionen in den sechs besten deutschsprachigen Zeitungen.

→ Aktuell → Karikaturen und Cartoons → (→ Archiv Karikaturen und Cartoons)
Nicht in der Klasse suchen, sondern vorher:

– oft zu wenig Text (→ kaum Sprachüben)

– zu viele außerhalb der Niveaustufe
– manchmal Englische
– gelegentlich nicht für Besprechung im Kurs geeignet

Aufgaben-Beispiel: (Bild bearbeitet, daher aus Word-Datei zeigen!)

Textverständnis: Was könnte „schildern“ bedeuten? (Kontext)
Situationsverständnis:

– Womit könnte der Mann ein Problem haben? (Hinweis: Was ist im Zimmer alles zu sehen?)
– Wer könnte am anderen Ende der Leitung sein?

… → Landeskunde
Basis: dieselbe: Material für Lehrende → Ressourcen für DaF → Internet-Handbibliothek → Landeskunde

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. 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.

→ Unterrichtsmaterialien → Österreichportal
(zum Teil nur für Abonnenten des Österreich-Spiegels zugänglich)

aber:

→ D-A-CH und gratis! – Märkte

→ Start → SchülerIn

→ weiter >>

→ Basis: ein Angebot unterschiedlicher Märkte (zu diversen Themen verwendbar)

→ Modul A → Ein Tag im Leben des/der...

(meines Erachtens am anregendsten: Fotos 1 und 2)

Bezeichnung	**Kaleidoskop**
Adresse -Kurzbeschreibung	http://www.kaleidos.de/alltag/menue.htm 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

→ „Tat"-Orte → letztes Bild → Info zu diesem Tatort → + Forumsbeiträge aktuell

Bezeichnung	**Newsletter Gesellschaft**
Adresse -Kurzbeschreibung	http://www.goethe.de/kug/ges/deindex.htm
Inhalt	monatliche Neuigkeiten zu gesellschaftlichen Entwicklungen und Themen in Deutschland, Dossiers zu einzelnen Themen

→ Sport → Porträts

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

→ Kultur → alle möglichen Beiträge Studierender, aber generell für unsere Zwecke zu lang, zu schwierig.

… Kunst und Musik
Kunst kann Themen und Texte auf neue, vielleicht 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/ http://www.wga.hu/ http://www.wga.hu/index1.html Virtuelle Pinakothek
Inhalt	Nachschlagewerk für Bilder „guided tours“

→ Enter here → Search

Beispiel-Eingabe:

Title: „School“
School: „German“
Was tun damit? Details suchen und benennen lassen, vergleichen, affektiven Bezug beschreiben lassen …

… → 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)

Würde ich in Zweier- oder Dreierteams machen lassen. (Teams soweit möglich entsprechend dem ausgewähltem Vorschlag zusammenstellen)

Die folgenden Links sind zu finden unter:
Material für Lehrende
→ Ressourcen für DaF
→ Internet-Handbibliothek
→ Nachschlagewerke - Teil 1

Wortschatz klären und erweitern
Bei der Beschäftigung mit Texten stoßen die Lernenden manchmal auf Wörter, die sich einer ganz klaren, eindeutigen Semantisierung entziehen, weil sie entweder kategoriell oder kulturell keine eins-zu-eins-Entsprechung in der Ausgangssprache haben. Hier kann die Kollokationensuche mit dem „wortschatz lexikon“ helfen.

Bezeichnung	**Wortschatz Uni-Leipzig**
Adresse -Kurzbeschreibung	http://wortschatz.uni-leipzig.de/
Inhalt	35 Millionen Sätze mit 500 Millionen laufenden Wörtern. Die jüngsten Beispielsätze stammen aus dem Frühjahr 2003. Mehr als 9 Millionen verschiedene Wörter und Wortgruppen können nachgeschlagen werden.

Vorschlag: Für Schüler ab 14 und Erwachsene
Ab B1
Zeitbedarf: Flexibel, 5 bis 20 Minuten
Am besten: PC-Raum. Auch möglich: Kursraum-PC und Drucker
Beispieltext (aus Tangram aktuell 2, Lektion 7, Seite 30):
Die Nikolaikirche ist die älteste Kirche der Stadt (1017). Ihren Namen gab ihr der Schutzheilige der Reisenden und Kaufleute, St. Nikolaus. Die Orgel der Nikolaikirche ist eine der größten in Deutschland. In der Nikolaikirche haben sich 1989 viele Menschen immer montags zu Friedensgebeten getroffen und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten gefordert.

Ergebnisse:
„Kirche“: katholisch, evangelisch, diverse, orthodox, römisch, anglikanisch, christlich
„Kirche“: austreten, weihen, angehören, zweigt (?), übertreten, fernstehen, exkommunizieren, aufbahren, eintreten, erbauen
„Heilige“: seltsam, komisch, wunderlich, sonderbar, wunderwirkend, kanonisiert, populärste, christlich, eingebildet
„Heilige“: verehrt

„Kaufleute“: Hamburger, hanseatisch, Bremer, ehrbar, fremd, angehend, wohlhabend, jüdisch, venezianisch, Lübecker, selbständig, vorsichtig, Florentiner, asiatisch, befragte
„Kaufleute“: ((keine Funde!))
„Orgel“: restauriert, elektronisch, spätromantisch, prächtig, alt, spielbar, barock, elektrisch
„Orgel“: spielen, brausen, anschaffen, erklingen, tönen, einweihen, intonieren, schweigen, übertönen
„Menschen“: älter, jung, behindert, krank, meisten, viele, lebend, unschuldig, wildfremd, modern, normal
„Menschen“: töten, sterben, verletzen, umkommen, leben, ermorden, umbringen, evakuieren, ertrinken, klonen, übertragen, demonstrieren, hinrichten, erschießen, wohnen, töten, hungern
„Friedensgebet“: ökumenisch, montäglich, anschließend
„Friedensgebet“: einladen
„Vereinigung“: terroristisch, kriminell, kassenärztlich, mystisch, gegründet, kommunalpolitisch, berufsständisch, kassenzahnärztlich, überparteilich, friedlich, gemeinnützig, staatlich, neonazistisch, linksterroristisch, rechtsextrem, europäisch
„Vereinigung“: vorwerfen, anklagen, ermitteln, bilden, angehören, einstufen, erlassen, zusammenschließen, eingeleiten, kujonieren (?),

Anagramme
Anagramme z.B. des eigenen Namens oder des Wohnorts suchen.
Demonstrieren mit
Werner Paul Bönzli und Reichertshausen
Nur eingeschränkt nutzbar:

- Nur für Wörter/Wortgruppen einer bestimmten Länge. Ideal sind etwa 10 bis 24 Zeichen; darunter ist die Trefferwahrscheinlichkeit besonders gering, darüber kann die Suche sehr lange Zeit in Anspruch nehmen, mit allerdings sehr großer Trefferwahrscheinlichkeit, aber ebenso großer Sinnlosigkeitswahr scheinlichkeit.

- nur fortgeschrittene Lernende: Oft ergibt die Suche kein Resultat, oder eines, das keinen Sinn macht und sehr ausgefallenen oder obsoleten Wortschatz und wenig frequente Wortformen vorführt.

Wenn man das im Unterricht machen will, dann wohl nur im Computerraum: Es würde zu lange dauern, wenn alle Eingabewünsche nacheinander auf einem einzigen PC gemacht werden müssten; jeder interessiert sich ja eigentlich nur dafür, was aus seinem eigenen Namens- und Begriffsbereich entsteht. (Ich weiß übrigens nicht, ob es ein Geschwindigkeitsproblem geben kann, wenn dreißig Zugriffe gleichzeitig erfolgen)
Taugt evtl. als Vorgabe für eine Übung zum Umgang mit dem Wörterbuch: Die Schüler versuchen, die Bedeutung der unbekannten Wörter zu klären.
Ein paar Beispiele:

Frohe Ostern	froher Osten
frohes Fest	Esser hofft
guten Abend	bunte Gnade

Wörter mit vielen Bedeutungen

Basis: dieselbe → „Wörterbuch“
Für Schüler ab 14 und Erwachsene, vor allem mit Englisch als erster Fremdsprache oder als Muttersprache
Ab A2
Zeitbedarf: Flexibel, 5 bis 20 Minuten
Am besten: PC-Raum. Auch möglich: Kursraum-PC und Drucker

Ergiebig z.B. bei trennbaren Verben.

Einsatzmöglichkeit: Wenn im Verlauf des Kurses die zweite Bedeutung eines Wortes auftaucht, lässt sich mit dem Wörterbuch ein Eindruck davon gewinnen, wie viele verschiedene Bedeutungen das Wort insgesamt hat. Allerdings muss man sich die Resultate schon ansehen, einfach die Anzahl der Funde zählen ergäbe ein ganz schiefes Bild.
Beispiel: „ausgehen“

Übergang von E-Mail-Projekten zum Gebrauch der Lernplattform E-Journal

Leila Huhta
dafnord, Finnland

Seit drei Jahren mache ich viele Internetprojekte, um den Unterricht interessanter zu machen und die Schülermotivation verbessern zu können. Die Absicht damit ist auch, dass der Unterricht mehr schülerorientiert wird und dass die Schüler aktiver werden indem sie praxisnah lernen.

Alles hat mit einem E-Mail-Projekt nach dem Muster „Das Bild der Anderen" angefangen. Nachdem ich den Gebrauch des E-Journals gelernt habe, haben wir angefangen, auch mit dem E-Journal zu arbeiten.
Meine Projekte und meine drei E-Journale wurden den Teilnehmern vorgestellt. Vor allem wurde von zwei Projekten erzählt: erstens von einem dreijährigen Projekt mit einer polnischen Klasse und zweitens von dem Projekt „Fortsetzungen zu Geschichten schreiben".

Nach der Präsentation bastelten die Teilnehmer des Workshops auch selbst mit dem E-Journal.

Schnupperkurs Ungarisch

Brigitte Terbe
Batthyany Kazmer Schulen Szigetszentmiklós, Ungarn

Mit dem „Schnupperkurs" an der ungarischen Sprache sollte ein kleiner Einblick in diese für viele seltsame, etwas ungewöhnliche und interessante Sprache gegeben werden.
Um ein bisschen mit der Aussprache, der Grammatik und dem Satzaufbau bekannt zu machen, wurden verschiedene Aspekte berücksichtigt. Als Einführung wurden einige Wörter und Ausdrücke benutzt, die die Teilnehmer des Kurses wahrscheinlich in den Tagen ihres Aufenthaltes in Ungarn schon gehört oder auch benutzt hatten.

Es wurden Ausdrücke wie

Jó napot kivánok"- Guten Tag
Die Zahlen 1-2-3
Die Ortsnamen Budapest – Szigetszentmiklós
Danke - Köszönöm u.ä

bespochen und geübt.

Zum Abschluss dieser Phase wurde noch ein Zungenbrecher eingeübt.

Nachdem sich die Teilnehmer ein bisschen mit der Sprache bzw. der Aussprache bekannt gemacht haben, wird auf Ungarisch die Hauptaufgabe der Beschäftigung, „das Lernen eines ungarischen Volkskliedes" – bekannt gegeben. Die Lehrerin spielt das Lied auf einer CD einmal vor, spricht dann langsam den Text vor.

Nun geht es darum, in Gruppenarbeit (zunächst individuell, dann mit den Gruppenpartnern) die Aufgabenstellung und den Text des Liedes ins Deutsche zu übersetzen und dazu als Hilfsmittel die beigelegten Arbeitsblättter zu verwenden.

Die einzelnen Blätter, Zeichnungen und Hinweise helfen den Kursteilnehmern einige grundlegende Regeln der ungarischen Grammatik und einzelne Wörter zu erkennen und letztendlich aus diesen die richtigen Sätze zusammen zu stellen. Als grammatische Erscheinungen sind u.a. die Personalpronomen, die Verbkonjugation, die Pluralbildung, Akkusativ-Ergänzungen u.ä. zu erkennen.

Nachdem die Gruppen ihre Übersetzungsvorschläge gemacht hatten, wurde dann die endgültige Übersetungsversion festgelegt und somit konnte auch das geinsame Singen beginnen.

Die Teilnehmergruppe hat diese Aufgabe sehr erfolgreich und mit grosser Begeiserung gelöst und das Lied „ Tavaszi szél vizet áraszt" – Der Frühlingswind lässt Wasser strömen…" wurde von allen Teilnehmern mehrmals gemeinsam gesungen.
Auf dem anschließenden Empfang wurde die Produktion in der Mensa des Gymnasiums den übrigen Konferenzteilnehmern erfolgreich vorgetragen.

Deutsch und Fußball-Weltmeisterschaft 2006 – eine runde Sache

Gaby Frank-Voutsas
Goethe Institut Athen, Griechenland

Abstract

Football is more than just sports: It is a cult that fascinates people all over the world; a language of worldwide understanding; a subject that unites and makes people forget their differences; an unparalleled winner of sympathy. So why not integrate the FIFA Football World Cup 2006 and its host country Germany into our language classes? The presentation showed print and online material that helps getting football and everything associated with it into the classroom and use it for language learning.

Fußball ist mehr als ein Sport: Es ist ein Kult, der überall auf der Welt Menschen in seinen Bann zieht; eine Sprache, die weltweit verstanden wird; ein Thema, das verbindet und Unterschiede vergessen macht; ein Sympathieträger wie kaum ein anderer. Was liegt da näher, als die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 und ihr Gastland Deutschland in den DaF-Unterricht einzubeziehen? Der Beitrag stellt gedruckte und im Internet vorhandene Materialien vor, mit denen der Fußball und alles, was mit ihm assoziiert wird, ins Klassenzimmer geholt und für den Spracherwerb nutzbar gemacht werden kann.

1. Tor für Deutschland:

http://www.goethe.de/kug/prj/tor/deindex.htm
Das Portal enthält die wichtigsten Informationen zur Fotoausstellung „Weltsprache Fußball", die als offizieller Beitrag des Goethe-Instituts zum Kunst- und Kulturprogramm der FIFA WM 2006™ durch 144 Goethe-Institute in 80 Ländern tourt.
Interessant für Deutschlehrer: Aus 12 der 50 Ausstellungsfotos (alle sind im Internet anzusehen) wurden Materialien für den Unterricht erstellt:

- der Kalender "Weltsprache Fußball 2005- 2006 Planet Football" (Höhe: 50 cm, Breite: 68 cm)
- eine Bildermappe mit den Fotos im Format 42x30 cm
- ein Begleitheft mit Unterrichtsvorschlägen zu jedem Foto (Lehrer- und Schülerblätter)

So lange der Vorrat reicht können die Materialien über die örtlichen Goethe-Institute bezogen werden, sie können aber auch direkt aus dem Internet heruntergeladen werden: http://www.goethe.de/kug/prj/tor/mag/unt/deindex.htm
Im Portal "Tor für Deutschland" finden sich weiter Informationen zu den Austragungsstadien und -Städten der Fußballweltmeisterschaft sowie Listen mit Filmen und Büchern zum Thema Fußball. Ab Oktober 2005 touren dreizehn Fußballfilme durch 126 Goethe-Institute und deutsche Auslandsvertretungen weltweit. Termine der öffentlichen Vorstellungen erfahren Sie bei Ihrem nächstgelegenen Goethe-Institut.
Hingewiesen sei besonders auf den Film "Das Wunder von Bern", zu dem ein Didaktisierungsvorschlag erarbeitet wurde, der im Internet heruntergeladen werden kann: Wunder von Bern http://www.goethe.de/mmo/priv/203799-STANDARD.pdf

2. Kreativwettbewerb Talente 2006 "Fußball fantasievoll" des FIFA Fußball-Weltmeisterschaft 2006

Organisationskomitee Deutschland: http://www.talente2006.de/kreativwettbewerb/
Nachdem im vergangenen Schuljahr dieser Wettbewerb auf nationaler Ebene, also innerhalb Deutschlands, ausgetragen wurde, ist er jetzt in seine internationale Phase eingetreten. Gesucht werden Talente, die das Thema Fußball künstlerisch verarbeiten.
Teilnehmen dürfen:

- Deutsche Schulen mit allen Altersklassen und Schulformen
- Deutsche Schulen gemeinsam mit ihren Partnerschulen im Ausland
- Deutsche Schulen im Ausland
- Schulen, die im Ausland das KMK-Sprachdiplom abnehmen
- Deutschklassen der Goethe-Institute
- Deutschklassen von Schulen weltweit – bei Bedarf in Kooperation mit dem örtlichen Goethe-Institut

Bedingung:

- Der Projektleiter muss eine Lehrerin oder ein Lehrer der jeweiligen Schule sein.
- Die Wettbewerbssprache ist deutsch.
- Die Projekte müssen bis zum 15. Dezember 2005 eingereicht werden.

Preise:
Alle Projekte, die bis zum 15.12.2005 eingereicht werden, nehmen teil an der Verlosung von

- 100 original adidas-Fußbällen für die FIFA WM 2006™.

- 20 Philips-Fernsehern mit DVD-Rekordern
- 3 Klassensätzen des offiziellen Vorschau-Magazins von Bertelsmann mit allen Infos über Nationen, Teams, Stadien und das Programm auf dem Weg zur FIFA WM 2006™
- 50 wissen.de-Lexika (jeweils 24 Bände)
- 150 Quick-Quiz von wissen.de und ASS-Spielkarten
-

Und zum Schluss das Highlight: die 100 besten Projektgruppen (20 pro Kreativ-Kategorie) gewinnen einen Auftritt auf dem „Talente 2006 Festival" am 10. und 11. Mai 2006 in Berlin.

Auch wenn man noch keine konkrete Projektidee hat, lohnt sich die Projekt-Anmeldung in jedem Fall, denn jede angemeldete Projektgruppe erhält umgehend die „Talente 2006 Fahne". Die Fahne ist unverkäuflich und wird nur angemeldeten Projektgruppen von „Talente 2006 – Die FIFA WM in der Schule ™" ausgehändigt. Außerdem kann man unverbindlich die „Talente Box" zur Schulkampagne bestellen.
Die Schüler können unter 5 Kreativ-Kategorien auswählen, bei jeder Kategorie steht ein prominenter Repräsentant dieser Kunstform Pate:

- Darstellende Kunst (Anke Engelke):

  Mögliche Ansätze: Sketch, Pantomime, Straßentheater, Tanztheater, Maskenspiel, Statuentheater, Unsichtbares Theater, Performance, Szenen aus dem klassischen Theater, Zauberei, Akrobatik, Zirkus, Tanz, Jonglage, Clownerie, politisches oder sportliches Kabarett, Mundarttheater oder -kabarett, Stand up Comedy

- Bildende Kunst (Otmar Alt):

  Malerei mit unterschiedlichen Materialien, Straßenmalerei, Graffiti, Bildhauerei, Schminkaktionen, T-Shirt-Painting, Aktionskunst, Skulpturen, Holzschnitzereien, Keramikarbeiten, Grafiken, Plastiken, Standbilder, Verpackungskunst, Schrottkunst oder Rauminstallationen

- Mediale Kunst (Sönke Wortmann):

  Filmdreh, Computeranimation, Videoproduktion, Videoanimation, Fotografie, Bild- und Tonverfremdung, selbst programmierte Computer-Animation oder die Erstellung eines Bildschirmschoners

- Kreatives Schreiben (Benjamin Lebert):

  Versreim, redaktioneller Beitrag, Dokumentation, Kurzgeschichte, Prosa, Lyrik, konkrete Poesie, Textgestaltung, Schülerzeitung, Sportberichterstattung

- Musik (Sasha):

  Chor, Band, Rock, Pop, HipHop, Rap, Techno, House, Internationale Folklore, Percussion, Musical, Show- und Bigbands, Orchester, Begleit- und Tanzbands, Kapellen und Combos, Jazz, Dixieland, Swing, Musikzüge, Country & Western, Instrumentalsolisten, Gesangssolisten oder experimentelle Musik

Die Paten sind Mitglieder der Jury und werden beim großen „Talente 2006 Festival“ anwesend sein.
Dieses Festival

- bildet den von Schulen gestalteten ersten Höhepunkt zur FIFA WM 2006™ in unmittelbarer Nähe des Endspielortes,
- ist eine nationale und internationale Plattform der Schul-Kultur,
- bietet den Gewinnerprojekten der Kampagne eine breite Öffentlichkeit,
- präsentiert zwei Tage lang ein buntes Programm auf den Bühnen und auf dem Gelände,
- hält einen umfangreichen Aktiv-Bereich für alle fußballbegeisterten Kinder und Jugendlichen bereit,
- zeigt einen Mix aus ambitionierten jungen Nachwuchskünstlern und etablierten Stars aus Fußball und Kunst,
- kann von jeder Schule im Rahmen einer Klassenfahrt besucht werden,
- lässt Besuchern jeden Alters viel Raum zum kreativen und sportlichen Mitmachen und Ausprobieren.

Im Rahmen des „Talente 2006 Festival“ besteht für alle Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, in einem großen internationalen Jugendcamp zu übernachten. (Unterbringung in qualitativ hochwertigen Dreipersonenzelten - jedes voll ausgelastete Zelt darf von seinen Bewohnern nach ihrem Aufenthalt in Berlin als Spende an die Schule mitgenommen werden. Reisekostenzuschuss kann beantragt werden.)
Wichtig: Frühzeitige Anmeldung!
Der Kreativwettbewerb von „Talente 2006 - Die FIFA WM in der Schule™“ ist nicht nur eine einmalige Chance für Schulen, auf dem Festival, und im Internet einer breiten Öffentlichkeit ihr kreatives Potenzial vorzustellen. Darüber hinaus sollte jede einzelne Schule die Möglichkeit nutzen, mit der Teilnahme am Wettbewerb in ihrem regionalen Umfeld zu werben. Hervorragend dazu geeignet ist die Zusammenarbeit mit den lokalen und regionalen Medien. Dafür hat das Info Team „Talente 2006 – Die FIFA WM in der Schule™“ eine Rahmen-Presseinformation zusammengestellt, die man aus dem Internet herunterladen kann und in die man nur noch den Namen der Schule, der Schülergruppe, des für das Projekt zuständigen Lehrers sowie eine Projektbeschreibung eintragen muss. Sie eignet sich zum Versenden an die Lokalzeitung, die wöchentlich erscheinenden Anzeigenblätter sowie lokale Radiostationen. Ausländische Schulen/SchülerInnen müssen die Pressemitteilung natürlich in ihre Landessprache übersetzen.
Weitere Hilfen sind

- die Projekt-Börse, in der man sehen kann, welche Schulen mitmachen und von einigen schon erste Ergebnisse
- eine Liste mit hilfreichen Büchern, Filmen, Hörspielen und Links zu weiterführenden Internetseiten.

  Hier findet man Anregungen für die Projekte und interessante Informationen für die Arbeit mit der Projektgruppe.

- Tipps zur Einstellung des Beitrags ins Internet: Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung kann herunter-geladen werden.

3. FIFA-Seite zur Weltmeisterschaft 2006

http://fifaworldcup.yahoo.com/06/de/index.html
Die offizielle Seite der FIFA-WM ("Fédération Internationale de Football Association"). An dieser Seite seien besonders die Rubriken erwähnt "Auf nach Deutschland", die sowohl Videos (linke Spalte: "Deutschland-Videos") als auch Foto-serien (rechte Spalte: "Fotozone") zu den Spielorten enthält sowie "Spiel und Spaß", denn dort gibt es einen Fußball-Quiz und ein Deutschland-Bilderrätsel.

4. fD21 = Fußball in Deutschland im 21. Jahrhundert

http://www.fd21.de/1000.asp
Diese Seite ist ein Projekt der Stiftung Jugendfußball und die Seite, die aktive Fußballfans ganz besonders ansprechen wird, denn unter der Rubrik "Startipps" zeigen berühmte Fußballer, wie man sein eigenes Spiel optimieren kann: Die Kategorien "Training mit Stars", "Die Tricks und Kniffe der Stars", "Basics: Lernen durch Sehen", "Die Experten des fD21-Teams über verschiedene Themen des Fußballs" sind alle eine Mischung aus Text, Video und Einzelbildern mit Zoommöglichkeit.
Hilfreich für die Einbeziehung von Fußball in den Unterricht ist das Fußball-ABC, ein Wörterbuch, das die Fußballterminologie verbal und visuell erklärt. Doch die Seite führt auch über den unmittelbaren Fußball-Bezug hinaus. Unter der Rubrik "Fit & in Form" gibt es viel Wissenswertes zum Thema Ernährung. Eine eigene Seite ist auch dem Frauenfußball gewidmet: Unter "Girls' Zone" findet man
tabellarische Lebensläufe von deutschen und internationalen Fußballerinnen, die geradezu zur Vertextung herausfordern.
Eine besondere Seite unter fd21 ist auch die Rubrik "Lehrerzimmer": Ausgehend von der Annahme, dass Fußball flexibel in den Unterrichtsfächern einsetzbar ist und sich sehr gut mit Lehrinhalten kombinieren lässt, werden hier Konzepte für Unterrichtsprojekte vorgeschlagen, mit klarer Lernzielangabe, Verlaufsbeschreibung und, wenn vorhanden, Erfahrungsbericht einer Klasse. Unter Projekte gelangt man direkt zu diesen Erfahrungsberichten.

5. Fußball in Deutschland

http://www.socceringermany.info
Diese Seite des Auswärtigen Amts in 9 Sprachen enthält 4 Bereiche und ist für fortgeschrittene Lerner interessant, da sie auch längere Texte enthält, z.B. journalistisch aufbereitete Porträts bekannter Fußballspieler, (nicht nur Fakten wie z.B. bei "Girls' Zone"). Ferner findet man unter "Willkommen in Deutschland" • "Wussten Sie schon?" landeskundliche Kurzinformationen.

6. Transatlantic Soccer Bridge - From America's West to Germany's South-West

http://www.socceringermany.info/de/index.html
Anstoß zu diesem Projekt gaben die Überlegungen einer Deutschlehrerin in Amerika, Liz Kaulard, wie sie ihre wenig motivierten Schüler für Deutsch begeistern könnte. Sie nahm das Fußballinteresse der Jugendlichen auf und organisierte Fußballturniere für Deutschklassen aus dem Westen der USA. Das Fernziel war eine Fahrt nach Deutschland, an der die Gewinner des letzten Ausscheidungsspiels teilnehmen durften. Für die Turniere zahlten die Teilnehmer Startgeld und füllten damit allmählich die Reisekasse.
Vom 20. Juni bis 1. Juli 2005 fuhr schließlich die siegreiche Gruppe nach Karlsruhe, wo sie in einer bekannten deutschen Fußballakademie wohnte, mit deutschen Jugendtrainern trainierte und gegen deutsche Jugendmannschaften spielte. (s. Homepage, dort auch Video)
Für den Unterricht fand sie vielfältige Anlässe für Spracharbeit. Alle Schüler wählten eine deutsche Fußballmannschaft aus, über deren Spielergebnisse sie sich jedes Wochenende informierten, so dass am Montag darüber gesprochen werden konnte. Die Beobachtung der "eigenen" Mannschaft machte die Schüler zu Experten mit unterschiedlichen Kenntnissen, es entstanden echte Sprechanlässe. Als Beispiele für Grammatik- und Wortschatzarbeit nannte mir Frau Kaulard, die ich auf der IDT in Graz kurz sprach, aus der Erinnerung

- Welche Mannschaft ist gut / besser / am besten?
- Aus welcher Stadt kommt deine Mannschaft?
- Welche Farben hat ihr Logo?
- Wie wird das Spiel ... ausgehen?
- Welche Körperteile sind beim Fußballspielen beteiligt?
- Was würdest du tun, wenn du Trainer XY wärest?

7. Die Sendung mit der Maus, Sachgeschichte: So entsteht ein Fußball

http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/fussball/index.phtml
Hier wird in 24 Bildern mit kindgerechten Beschreibungstexten die Entstehung eines Fußballs gezeigt. Die kurzen und visuell gestützten Texte eignen sich auch für den DaF-Unterricht. Grammatisches Stichwort: Passiv!

8. Deutschlernen mit Kick:

neue DVD mit Begleitbuch von Langenscheidt, gerade (Herbst 2005) erschienen.

Filme machen mit Deutschlernern - Neue und alte Medien im handlungsorientierten 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 first of all showed a 10-minute film produced by DaF students. Afterwards we explained 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 developed a project for a film sequence.

Dieser Workshop, der am 11. September 2005 in Szigetszentmiklós/Budapest, Ungarn abgehalten wurde, 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, Verantwortungen übernehmen und sich auch eine grundlegende Fachsprache aneignen. Man muss dauernd kommunizieren und die Fremdsprache in den ver-

schiedensten 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.

Zunächst wurde ein 10- Minuten- Kurzfilm gezeigt, der von Schülern produziert wurde. Anschließend wurde anhand einer Power Point Präsentation der Prozess erläutert, der dazu führte:

Der erste Schritt besteht darin, eine Idee zu finden; wovon soll der Film handeln, was ist das Thema? Der Lehrer/in hört die Ideen von den Schülern und gibt auch Vorschläge. Diese Idee soll sich in wenigen Sätzen zusammenfassen lassen.

Bevor man mit der Arbeit anfängt soll man recherchieren. Man kann in der Wirklichkeit recherchieren, indem man Menschen nach Ideen, Gedanken, Erfahrungen usw. befragt, nämlich , Interviews durchführen oder einfach mit den Schulkommilitonen ihre Kenntnisse und Ideen austauschen; man kann auch in Texten recherchieren.

Bevor man die Idee weiterentwickelt, sollte man auch an mögliche Drehorte, technische Mittel und alle für den Film wichtige Personen denken:

Wo kann man drehen? Mit welchen technischen Mitteln? Wer kann Rollen besetzen? Wer steht bei anderen Aufgaben zu Verfügung ? (Kamera, Beleuchtung, Regie, Script, Ausstattung...)

Dann muss man das Drehbuch entwerfen: Die Ideen sollen weiterentwickelt und strukturiert werden, so dass wir zum Schluss einen Handlungsentwurf haben: man muss an die Figuren im Film denken: wie viele sind sie, welche Beziehungen haben sie miteinander, welchen Charakter, etc. Die Handlung soll in einzelne Sequenzen aufgeteilt und der Inhalt jeder Sequenz beschrieben werden. Dialoge oder Erzähltexte sollen erfunden werden.

Aufgaben müssen verteilt werden. Eine Gruppe von SchülerInnen können schauspielern, die Aussprache, Intonation und Gestik üben. Andere können sich um die Ausstattung kümmern, die Requisiten auflisten...

Eine andere Gruppe kann die Dreharbeiten planen: sie sollen entscheiden, wie viele Einstellungen und welche Einstellungsgröße sie wollen, welche Kamerawinkel oder Kamerabewegungen. Sie können auch ihren Entwurf schematisch zeichnen.

Zum Schluss sind wir für die Dreharbeiten bereit. Es ist empehlenswert zuerst die Szenen in einem Zug aus zwei verschiedenen Perspektiven zu drehen so dass wir einen gesamten Überblick haben. Dann dreht man die einzelnen Einstellungen. Anschliessend wird das Rohmaterial in den Computer geladen und mit Software für Filmbearbeitung am Computer geschnitten.

Der Film wird vorgeführt und die SchülerInnen bewerten das Ergebniss ihres Projektes.

In jeder Phase dieses Projektes kommen verschiedene Sprachfunktionen in den Vordergrund:

Zum Beispiel: beim Entwickeln vom Handlungsverlauf wird vor allem der Wortschatzbereich von Wahrnehmung und Motorik geübt; beim Entwerfen der Figuren im Film der Bereich von persönlichen Beziehungen, Aussehen und Charakter, Wohnen usw. Bei den Dreharbeiten werden nur Befehle gegeben und dadurch wird Imperativ dauernd benutzt. Sprachhandlungen wie Intentionen ausdrücken: Absicht, Entschlossenheit oder Unentschlossenheit, Verzicht (Mal sehen, wir haben beschlossen..), Motivation ausdrücken (ich hätte Lust; es wäre besser; ich ziehe es vor...) Redeorganisation und Verständigung (Was meinst du damit? Kannst du es mir noch mal erklären?) Realisierbarkeit (Ich kann.., ich bin dafür zuständig, ich weiß wie... , ich bin so weit...) Verpflichtung (Wir müssen, wir brauchen, wir sollen)Auffordern: (Könntest du mal bitte?) Angebot (willst du...?) Konsultation (Könnte ich...?) Gefühlsausdrücke (ich finde es nicht gut, wie furchtbar!) werden beim Entwerfen des Drehbuchs und der Planung der Dreharbeiten trainiert.

Im zweiten Teil des Workshops haben wir eine kurze Sequenz entwickelt, geschauspielert und gedreht.

Mein Tag - ein interkulturelles Online-Unterrichtsprojekt

Joachim Quandt
Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas (CNAI) / Sprachenselbstlernzentrum
Navarras, Spanien

Abstract

Project-based language classes are a motivating way for your students to use foreign languages in class.
Digital technologies have made the producing and publishing of photos, audio or video materials easy. Internet enables us to reach a wide audience and also allows intercultural exchange.
CNAI provides a web-based application to record online-slideshows including audio with very low technical requirements on its E-Learning platforms. All you need is a digital camera, a computer with Internet access and a microphone.
The workshop allowed you to see and test how the application works. Together we produced an Online Multimedia-Presentation and published it at DEUTSCHLERN.NET, an E-Learning platform for teaching and learning German.
Participants also received manual and didactical guidelines to realize their own projects with this application.
The following projects were presented:

- A typical day in my country
- My town- a virtual visit
- Stories

Zielstellung: Am Ende des Unterrichtsprojekts wird die Lernergruppe eine eigene Multimediale Online-Präsentation (Foto, Audio, Text) im Internet produzieren und veröffentlichen, in der ein typischer Tagesablauf im Heimatland vorgestellt wird. Die Präsentation wird auf einer interaktiven Weltkarte verlinkt, die einerseits die geographische Herkunft der Lerner deutlich macht, andererseits die Möglichkeit gibt, Präsentationen von anderen Lernern aus

anderen Ländern/Kulturen anzusehen und per Mail-ähnlichem Kommunikationssystem mit diesen Gruppen in Kontakt zu treten.

Geübt wird: Beschreibung des Tagesablaufs.

Sprachliches Niveau: Ab Ende A1 aufwärts. Die Lerner sollten in der Lage sein, ihren Tagesablauf in einfachen Sätzen zu erklären.

Projektdauer: 3-4 Unterrichtsstunden. Dazu kommt Vorbereitungszeit. Auch für Fotoaufnahmen sollte zusätzliche Zeit eingeplant werden. Die Lehrkraft sollte sich vorher in die Webseite und das Online-Editionstool einarbeiten.

Technische Anforderung: Computer mit Internetzugang und Mikrofon, digitale Fotokamera.

Software: Außer einem gängigen Webbrowser mit Flashunterstützung ist keine spezielle Software notwendig.

Zielsetzungen an denen wir uns bei der Umsetzung haben leiten lassen

Einfache technische Umsetzung.
Die webbasierte Lösung ermöglicht zentralen Zugriff von jedem Rechner mit Internet und macht die Installation zusätzlicher Software weitgehend unnötig. Die gesamte Anwendung wurde so umgesetzt, dass keinerlei Programmierkenntnisse nötig sind, um eine Präsentation einzugeben.
Attraktive **Darstellung der Präsentation in Flash**
Flash ermöglicht eine ohne Schwierigkeiten zugängliche, **attraktive und multimediale Darstellung** (Bild/Audio/Text). Beim Lerner wird durch diese Kombination mehr als ein Sinn aktiviert.

Zum Ablauf des Projekts:
Das Unterrichtsprojekt besteht grob eingeteilt aus vier Phasen:

1. Klassenraum
Einführung in das Thema. Fragen die bearbeitet werden:

- Wie sieht ein typischer Tag aus?
- Was mache ich morgens vom Aufstehen an bis ich abends zum Schlafengehen.
- Unterscheiden: Was ist typisch für mich, was lässt sich verallgemeinern, lässt sich also auf die gesamte Gruppe, auf die Stadt, die Region oder das Land übertragen.
- Gibt es Erfahrungen?(z.B Auslandsaufenthalte, Urlaub oder ähnliches) Was kennt ihr aus anderen Ländern? Was ist anders?

Besonderer Wert sollte dabei auf Ankerpunkte gelegt werden, die später zum interkulturellen Vergleich dienen können und deshalb in jeder Präsentation vorkommen sollten:

- Mahlzeiten,
- öffentliche Orte/Plätze zu festen Uhrzeiten. (Morgens auf dem Weg zur Schule/ Arbeit, Mittags auf dem Weg nach Hause, nachmittags, abends)

Außerdem sollte der Schwerpunkt besonders auf alltäglichen Szenen liegen. Vermieden werden sollten besondere Traditionen, Feste, Bräuche, die nur besonderen Feiertagen stattfinden.

Die Zusammenstellung sollte als Gruppenarbeit zwar möglichst allgemeingültig für alle Teilnehmer und den Wohnort/Region sein, aber trotzdem auch persönlich sein. Die Lerner sollen ihren Alltag darstellen, so wie sie ihn erleben.

2. Straße/zu Hause: Fotoaufnahmen
In der zweiten Phase werden mit einer Digitalkamera Fotos gemacht. Zur Umsetzung gibt es verschiedene Möglichkeiten. Dazu ist es notwendig mit den Lernern zunächst zu klären, wer über eine eigene Kamera verfügt.

a) Alle/Viele sind Fotografen
In Gruppen mit vielen Kameras, kann jeder Schüler dazu aufgefordert werden, Fotos von seinem Tag zu machen. Aufgabe ist es, einen Tag lang die Kamera überall dabei zu haben und Fotos von typischen Situationen zu machen, die den Tagesablauf widerspiegeln.

Für die spätere Produktion der Online Präsentation bietet sich die Möglichkeit an, dass

- jeder Lerner seine eigene Show produziert und im Internet veröffentlicht.
- im Plenum Fotos ausgewählt werden, aus denen dann eine gemeinsame Gruppenarbeit erstellt wird.

Im Autorentool von www.deutschlern.net werden die Fotos für einen typischen Tag eingestellt

b) Einige/Wenige Fotografen
Wenn es nur wenige Fotografen gibt, sollten diese besonders darauf hingewiesen werden, sich bei den Aufnahmen an die in der Vorbereitung besprochenen Situationen zu halten, um mit ihren Fotos auch die Erfahrungen der Anderen wiederzugeben.

Die Arbeit an der Produktion kann wieder

- in Gruppen stattfinden, wobei mehrere Teilnehmer die Fotos von jeweils einem Fotografen bearbeiten.

- vom Plenum gemeinsam durchgeführt werden, wobei eine gemeinsame Präsentation für die gesamte Gruppe erarbeitet wird.

c) Nur der Lehrer fotografiert
Alternativ können die Fotos ausschließlich vom Lehrer aufgenommen werden. Die Lerner wären hier nur in der Vorbereitung und später in der Produktion eingebunden

In jedem Fall bietet schon die Phase der Auswahl und Besprechung der Fotos einen ausgezeichneten Sprechanlass für den Fremdsprachenunterricht.

Falls ein Computerraum zur Verfügung steht, in dem der Lehrer die Möglichkeit einer Projektion hat, könnte zuerst von allen eine Fotosammlung gemeinsam angesehen werden, z.B. die Fotos des Lehrers.

Danach könnten sich die Lerner an die einzelnen Arbeitsplätze begeben und dort zu zweit ihre Bilder ansehen und darüber sprechen.

Als guter Mittelweg könnte der Lehrer zur Sicherheit seines Erachtens nach wichtige Momente eines landestypischen Tages aufnehmen und zur Reserve bereithalten. Wenn Schüler brauchbare Fotos zu diesen Momenten mitbringen, sollte man diesen den Vorrang geben, um die Schüler auch für die Zukunft zum Mitmachen zu motivieren.

In jedem Fall sollte die Lehrkraft eigene Fotos vorbereiten, um nicht durch unzuverlässige Schüler plötzlich ohne Fotos dazustehen. Es ist auch denkbar, das die Schüler aufgefordert werden, die Fotos auf CD-ROM, Memory-Stick bew per E-Mail vorher dem Lehrer zukommen lassen, so dass dieser die Möglichkeit hat, eine Vorauswahl zu treffen, oder aber auch Fotos nachzufordern oder selber aufzunehmen.
Tipp! Wenn Sie die Fotos nur am Computer/im Internet einsetzen wollen, sollten Sie schon vor der Aufnahme an Ihrer Kamera die niedrigste Qualität einstellen. Die Fotos werden am Bildschirm immer noch gut aussehen und alle späteren Arbeitsschritte gehen bei kleinen Bilddateien schneller, da der Computer weit weniger Rechenleistung braucht. Allgemein brauchen Sie sich um die Aufbereitung der Fotos etwa durch ein Bildbearbeitungsprogramm aber nicht zu kümmern, das erledigt die Software auf dem Server von http://www.deutschlern.net.

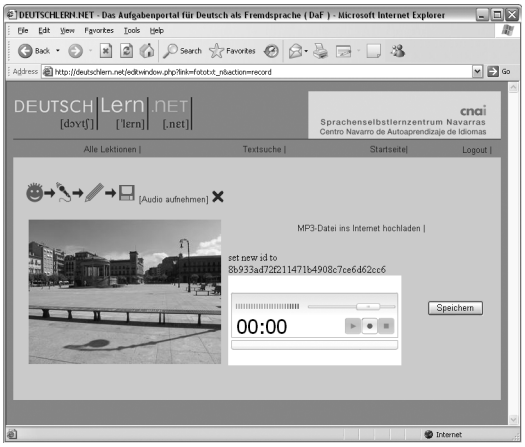
3. Computerraum: Erstellen der Multimediapräsentation
Der Ablauf richtet sich hier nach der Form, in der die vorangegangene Phase durchgeführt wurde.

Möglichkeiten
a.) Jeder Lerner erstellt eine eigene Präsentation.
b.) Mehrere Gruppen arbeiten gemeinsam an einer Präsentation.
c.) Die ganze Klasse erarbeitet eine Gemeinschaftspräsentation. Wobei Kleingruppen (2-3 Teilnehmer) jeweils nur wenige Fotos bearbeiten. Dies kann auch nacheinander am Arbeitsplatz der Lehrkraft mit deren Anleitung und Hilfe geschehen, während die anderen Schüler eine andere Arbeitsaufgabe für die Zeit erhalten.

Zur technischen Durchführung des Projekts bietet die DaF-Lernumgebung http://www.deutschlern.net ein webbasiertes Autorentool an, das mit 8-10 jährigen Grundschülern getestet wurde, aber auch Erwachsene sollten es ohne Probleme bedienen können.

Der Nutzer wird Schritt für Schritt durch die Editon der einzelnen Slides geleitet.

1. Das Foto, das bearbeitet werden soll, wird ausgewählt.
2. Mit einem webbasierten Audiorecorder wird direkt im Internet eine Audiodatei aufgenommen. Dazu ist ein Mikrofon am Computer notwendig.
3. Schließlich kann noch ein kurzer Text zum Bild geschrieben werden.

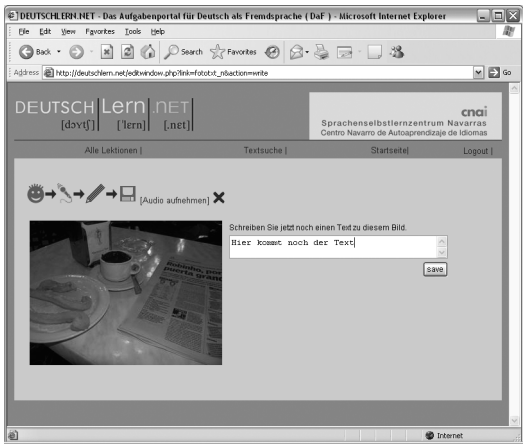


Der webbasierte Audiorecorder ermöglicht die Aufnahme von Audiodateien zu den einzelnen Fotos direkt im Internet

Die technische Durchführung soll hier nur kurz skizziert werden. Ein ausführliches Schritt-für-Schritt Handbuch wird bei auf der Homepage des Projekts angeboten:
http://www.deutschlern.net/downloads/hb_meintag.zip
Hier finden Sie außerdem ein Support-Forum für Fragen und Probleme und zum Ausstausch der Erfahrungen. Des weiteren werden Sie hier über den Fortgang des Projekts auf dem Laufenden gehalten.

In der Vorbereitung sollte der Lehrer auf der Webseite von http://www.deutschlern.net ein Nutzerkonto anlegen. Die Präsentation einrichten und die Fotos hochladen, damit die Computerstunde möglichst reibungslos abläuft

Testweise ist es ratsam ein oder zwei Dias zu erstellen und sich zu überzeugen, das alles funktioniert, bzw man sich im Klaren ist, wie die Aktivität abläuft. Diese Dias kann man dann problemlos wieder aus der Präsentation löschen



Im letzten Schritt vor dem Speichern des Präsentations-Slides kann noch ein kurzer Text hinzugefügt werden

Die Präsentation/en können sich die Teilnehmer direkt nach der Editon im Internet ansehen. Im Rahmen des Workshops des in Szigetszentmiklós haben die Teilnehmer in wenigen Minuten eine einfache Foto/Text - Diashow erstellt, die Sie online ansehen können.
http://deutschlern.net/presenter/index.php?pId=440

4. Nachbereitung, interkultureller Vergleich, Kontaktaufnahme mit anderen Gruppen.
Die erstellten Präsentationen werden auf einer interaktiven Weltkarte verlinkt. Hier können alle Präsentationen direkt beim Einrichten verortet werden. Man kann so die Präsentationen anderer Gruppen/Nutzer ansehen, vergleichen und über die Nachrichtenfunktion eine Nachricht/Frage an die Gruppe schreiben und so die Aktivität im Klassenraum in einen interkulturellen multilateralen Austausch einmünden lassen. Vorstellbar wäre sogar ein E-Mail-Projekt anzuschließen.

LINKS
http://www.deutschlern.net

Beispielanwendung, die im Rahmen des Workshops in Szigeszentmiklós von den Teilnehmern erstellt wurde (Fotos und Text)
http://deutschlern.net/presenter/index.php?pId=440

Ein anderer Einsatz des Präsentationstool:
http://www.inglesdiurnas.net
Homepage eines Englisch-Ferienlagers mit spanischen Grundschülern, das von CNAI in Pamplona und Tudela in Navarra/Spanien im Sommer 2005 durchgeführt wurde. Login(padres/padres)

Comenius fördert Fremdsprachen! Vorstellung von Comenius-Projekten und Projektvorschlägen

Developing network-based language learning & teaching in Education and Teacher Training: The MICaLL Project

Ton Koenraad [1]
Utrecht University of Professional Education, Faculty of Education, The Netherlands

Abstract

This paper reports on the design principles and development of the EU-project 'Moderating Intercultural Communication and Language Learning' (MICaLL). The key objective of the MICALL project is to promote the development of education for and dissemination of knowledge on teacher competencies related to designing and managing language learning arrangements involving distributed learners (network-based language teaching). To this end an international network of pre- and in-service teachers and teacher educators are developing guidelines and course project modules for use in initial and in-service training. A web portal is available for the project partners to facilitate the experiments on which the course materials production is based and to support groups of pupils and (student) teachers to collaborate in the execution of tasks while using the target language for communication and producing a collective result/product. The design principles for the MICALL project and its web portal at www.micall.net are presented, highlighting the project team's views on tools and task design for transnational project teams of language learners. We summarize the evaluative research on the pilot projects carried out by the teacher educators and school based mentors participating in the initial professional development phase of the project. In the conclusion the implications of these results for the further development of the web portal and the course project modules are discussed.

[1] Ton.Koenraad@hu.nl

1. Introduction

The project 'Moderating Intercultural Communication and Language Learning' (MICaLL) is supported as a Comenius 2.1 initiative within the Socrates programme[2].
The main goal of the MICaLL project (2004 – 2007) is to contribute to the innovation of Teacher Education in general and the training and professional development of (student) teachers of Modern Languages in particular.
To this end a web portal and project course materials are being developed that offer (student) teachers experiential learning opportunities to develop competencies relevant for network-based language teaching. These facilities will enable partners and other participating professionals to carry out pilots involving task-based language learning in intercultural student teacher / pupil teams that collaborate on LanguageQuests and using social software applications such as Discussion Boards, Chat, Wiki and Weblogging.
Project Partners
The project is an initiative of the Utrecht University of Professional Education in the Netherlands and is coordinated by the University Autònoma of Barcelona, Spain.
The current project partnership of 15 members consists of a team of modern language specialists and teachers at Faculties of Education and affiliate schools in Spain, Austria, Czech Republic, Germany and France. The network is supported by a Dutch educational service provider and an Open Source Educational Application specialist who is responsible for the technical development of the web portal.

1.1 Why MICaLL?

The definition of the MICaLL project can be said to have been inspired by a combination of developments in modern language pedagogy, education and EU-related policies and initiatives[3], teacher education in general and language teacher education in particular.
The importance attributed to intercultural communicative competence (ICC) in EU-policy documents[4] and the recent start of the eTwinning Schools programme[5] in relation to the local implementation of a competence based teacher education curriculum and the increasing relevance of workplace based learning (Koenraad et al., 2003) triggered the actual first steps to find partners and define the project.
Initiatives to promote collaboration between schools, such as supported by the EU eTwinning Schools programme, also aim at developments at the curriculum level.
Teacher and teacher educator competences in educational project management and the supporting web-based communication tools, groupware and/or e-learning platforms will need to be developed to support the envisaged synergy. Cf. e.g. (Belz & Müller-Hartmann, 2003)
A convincing number of projects in the Socrates Action Programme show that the Modern Languages-domain is fertile ground par excellence for internationalisation, collaboration and project based learning in secondary education.

---

2 More information on this action programme at: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_en.html

3 For relevant documents consult: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

4 Action Plan 2004-2006 for language learning and linguistic diversity, available at: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_en.html

5 More information at: http://www.etwinning.net/ww/en/pub/etwinning/about/what_is_etwinning.htm

Although collaboration in the Modern Languages-domain offers opportunities many of the school based ICT projects on foreign language learning so far have concentrated on training of basic educational use of ICT in the foreign language classroom.
Meanwhile, innovative trends in modern languages teaching pedagogy, inspired by Second Language Acquisition (SLA) research, support a move away from structural views of language and related instructional models and towards more constructivist, sociocultural approaches such as (post) communicative, collaborative and content and task-based language learning (Nunan, 2004: 6-16). Also, with the accompanying focus on the development of learner autonomy, an awareness is developing of the need to address the potential of informal learning experiences.
This calls for a different use of computers as the effectiveness of the computer's traditional tutorial role is restricted to the training of form focussed issues and memorization support (vocabulary, language chunks, grammar patterns).
And –even more important – it will greatly change the role of the teacher. As also Fitzpatrick (2003) points out ' … it is necessary to move away from a 'top down' approach, which implies a uni-directional transfer of information from the teacher to the learner, to new pedagogical models which prepare them for co-operative, collaborative and life-long learning.'
Various didactical procedures and related formats (e-Tandem, WebQuest) and educational use of specific ICT-applications (Chat, MOO, WebLog) have been documented (cf. inter alia Pellettieri, 2000; Shield, 2003; Campbell, 2003) supporting approaches that integrate the use of Internet and/or involve language learning activities based on communication and collaboration between distributed language learners.
The relative ease of implementation of the WebQuest format has led to a rapidly growing number of pioneer schools and individual teachers that have adopted this way of integrating the use of Internet in their subject teaching. There are initiatives to customise the use of WebQuests specifically for language learning by developing criteria for task design to optimise effectiveness. See e.g. the TalenQuest project (Koenraad & Westhoff, 2003).
And the inclusion of dissemination activities on concepts and strategies involved in LanguageQuest and educational weblogging by the European Centre for Modern Languages in its 2nd Medium-term programme (2004-2007)[6] can be seen as an acknowledgement of the relevance of these formats for foreign and second language learning and teaching.
In our view these formats are specifically suitable to support collaborative and content and task-based approaches. And –at the time of the project definition - for each enough professional literature was available to warrant inclusion and further exploration.

Although there are studies that demonstrate the feasibility of project work in networked language classes (see e.g. Warschauer, 1995; Donath & Volkmer, 2000; Felix, 2003) there is still comparatively little documentation of experiences and the related pedagogy in mainstream education. Among other impediments, the lack of teacher and teacher educator competencies at designing learning arrangements using web based tools and platforms is seen as a possible cause (Bonnet, 2002; Koenraad et al., 2003).
Besides, this scarcity of installed practice in mainstream education impacts heavily on the preparation of the next generation of teachers. Student teachers have, generally speaking, not experienced this way of working in secondary education or, for that matter, in their role as

[6] For more information on this programme see these ECML pages http://www.ecml.at/mtp2/mtp2.asp

students during their language studies and consequently have not been confronted with related model teacher behaviour nor have they had opportunities to develop personal perspectives on language learning and teaching in such a context. Next to other obstacles to the use of the new media in (English) language teaching such as the digital divide (computer access) Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 143-144) state that 'One of the most pressing needs in this regard is the qualification of teachers in pre- and in-service training in combination with school development'.

A recent study (Bonnet, 2002) involving 561 teachers in eight EU-countries showed among other things that:

- only a small percentage (less than 31%) of practicing teachers attend in-service courses
- internet and language learning software are very rarely used (reported by 47% and 64% of the respondents respectively)
- in a number of countries (Netherlands, Spain, Finland) the use of the target language in class is at a low level (e.g. 90 % of Dutch teachers use L2 half or less of the time during lessons)
- less than 50% make use of role-plays or communicative situations
- activities that involve L2 use in real situations are very rarely (70%) organised; only 4% report to sometime use internet based discussion.

Confronted with these findings a group of some 30 experts and policy makers at the conference 'Improving Language Education'[7] focussing on 'Stimulating and maintaining teacher professionalism' reported a number of concerns and urgent needs for improvement (Westhoff, 2004):

- closer cooperation between teacher training institutes and schools (to address the theory vs. practice issue)
- adoption of innovative teaching methods (e.g. use of media, international exchanges)
- more cooperation and networking between teacher training organisations
- promotion of life long learning and participation in in-service training (e.g. by using e-learning)

In the majority of the current teacher preparation programmes students are at best informed about telecollaboration but they lack the practical experiences necessary for the development of the relevant teacher competences. Yet, to be able to meet the demands of the network-based classroom they will need the competences to arrange and facilitate project based student learning with the help of web tools and portals. For a description of practices in teacher education designed to address these issues see (Legutke, 2003).

The opportunities the second-generation web technologies offer (Godwin-Jones, 2003) to remedy constraints in current language education provision are being emphasised by an increasing number of second language acquisition researchers. Illustrations of, respectively,

[7] The Netherlands hosted this working conference as part of the Dutch EU-presidency in 2004. It was attended by professionals, experts and representatives of Ministries of Education from almost all EU Member States

educational and motivational aspects in this respect are Vogel (2001) who states that '… The problem of teaching intercultural communication in the classroom is that it almost impossible to model experiential learning in role-plays. Students who have not experienced the difficulties in co-operation with people from other cultures usually do not see the need for this type of exercise. Internet projects where they have to co-operate, to work on a common goal with learners from other cultures could eventually replace role-plays and give the students the chance to experience authentic co-operation. And Kees de Bot quoted in (Marsh, 2002:.31)[8], indicating that for many students speaking a foreign language in a setting where all interactants share the same mother tongue is still awkward and unnatural: ' Only through international activities for which the foreign language needs to be used on a daily basis in natural conversational (including virtual / internet based) settings can the students be intrinsically motivated to keep using the language in the school setting.'

Seen in a wider perspective this approach would be in line with trends in education in general where the importance of development of attitudes and competences relevant for professional life and global citizenship is stressed (e.g. intercultural understanding, collaboration skills, multiliteracies) (Working Group 'ICT in Education and Training', Progress Report 2003)

Supported by recent studies (e.g. ICC, 2003) Fitzpatrick (2003) concludes in his article in which he pleads for ' a shift in emphasis in future training of teachers from learning to use to using to learn.': ' … Perhaps the chief challenge for us today is to provide learners with approaches which prepare them for the future use of media, linking the use in institutional contexts to more individual applications which harness the diversity of ICT to authentic, real-world encounters with a target language and culture.'

2. The MICaLL Project: Design principles and development

2.1. Pedagogical and didactical approaches

As indicated above project models and materials are needed to support a Teacher Education pedagogical approach which allows experiential learning for (student) teachers.

Tasks and activities will be designed that will involve all participants in practical experiences with forms of networked language learning and teaching.

Participants will be introduced to the new learning environment and related collaborative processes by carrying out collective pilots. A 'blended learning' model is envisaged where local, teacher educator led f2f sessions are combined with independent e-learning activities and peer-to-peer student events such as participation in international LanguageQuest-teams or shared blogwriting.

The module content production will be based both on selecting and remodelling available relevant practice reports, research results and guide lines (cf. inter alia Linthout, 2004: 123-140) and the evaluation of experiments focussing on task design for and management of pilots using LanguageQuest, Chat, WebLog, Wiki and e-Tandem. Validation of module content will be based on practice based activities by project team members and participants of the in-service course projects. In line with educational views on participatory roles for students in higher education (Collis & Moonen, 2001; HvU Education & ICT knowledge platform, 2003) student teachers will be involved in the developmental process.

[8] This study (Marsh, 2002) is about the relevance of innovation of modern language education for the development of the European community by the introduction of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

2.2 Competence development: integration of language, ICT and didactic skills

The ambition is to design the project module materials in such a way that the virtual contacts and collaborative activities and the related authentic materials can offer a rich learning environment for the development of language skills and intercultural communicative competence, if adequately supported with just-in-time, language and cultural awareness raising activities and/or reflection and situated training aimed at the development of multi-literacies (Mangenot, 2005).

Although the formats primarily focussed on are different they share elements that are relevant at a generic competence description level such as: the use of an e-learning platform, designing and coaching learning environments that promote independent learning and learner autonomy, supporting the development and use of language learning strategies, the development of a teacher-moderating interventions repertoire for computer supported collaborative learning-contexts, organisation skills (e.g. partner finding, planning projects) etc.

By relating the specification of the course module objectives to the EU-document 'European Profile for Language Teacher Education and 'Teachers'[9] and the results of the EU-projects 'uLearn' (Admiraal et al., 2003) and 'uTeacher' (Midoro et al., 2005) the project aims to contribute to the convergence and harmonisation of Initial Teacher Education and Continuing Professional Development across Europe. The project also aims to promote the change agent potential of teacher students in school development and the innovation of school subject teaching through the use of ICT by enabling a participatory role and offering opportunities for practical experiences in networked (language) learning and the actual use of web platforms through workplace related experiences and reflections.

2.3 Selection and design of supporting technology

A variety of considerations (educational, technical, strategic) have led to the choice of 'Plone'[10], a Zope-based Content Management System (CMS) as the basis for the project web platform. Next to standard functionality for communication and collaboration the system has a number of features that make it very suitable for Computer Supported Collaborative learning (CSCL) approaches and project- and case based learning, the usefulness of which is widely recognised in higher education (see e.g. Simons et al., 2000).

The fact that it is Open Source, applies open standards and has a modular structure makes this platform highly customisable. The availability of a large collection of so called add-on products among which e.g. Chat, Wiki and WebLog makes a plug-and-play launch of a first version portal possible and, even more important, provides the user with a consistent interface across these various web tools.

Another crucial feature is the language versioning facility. This, plus the fact that the system is scalable and affordable, makes its use attractive in Education and particularly in countries or regions with less widely used languages. Also, the software is supported by a global community of users and developers (in business and academia) and is flexible enough to support e-learning based professional development in a wide variety of settings (for both organisations and individuals) and other content areas.

---

[9] Available for download at: http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm

[10] For more information on Plone and other (educational) applications of this CMS see: http://plone.org/

A general principle for the further development and customisation of the system is that the portal itself should mirror the constructivist approach in learning it supports (= the medium is the message). Adequate functionality (e.g. user management facilities, personal workspaces) is available to also support independent learning and thus making students and individual teachers less dependent on the software provision of their TT-provider and/or at their placement and workplace schools. Especially in a competence based curriculum model this independence is essential as it offers users possibilities to experiment with web based teaching regardless of the presence of (or access to!) a local VLE. Contents can be published into a database which is searchable with a dedicated search-engine, facilitating reuse of educational content. Teacher educators, for instance, can use the resources on network-based language teaching to support their language pedagogy courses and use the portal to offer students practice in e-moderating projects during their school practice. All this will also help to disseminate the project as there are no administrative obstacles for teachers and trainees of other organisations in the European member states to start participating.
Finally, implementing portal software will also provide us with practical experiences with the use of portal software in (secondary) education and thus contribute to data collection for research that is considered important as reported in the progress report of the EU Working Group 'ICT in Education and Training' (2003: 23) : ' Portals can be launch pads for the effective use of Internet in Schools at both primary and secondary levels (…) However little is known of the use of such portals'

2.4 Project Development

In the general planning of the project critical features of successful professional development approaches in the ICT-E domain have been taken into account. Elements are: learning by doing, enabling 'design & try-out & evaluate'-sequences, needs based, on-the-job elements promoting reflection and feedback (also in networks of teachers), collaboration between schools and teacher education organisations and universities (van Eck et al., 2001)
As the project is quite elaborate and the features 'practice based' and 'field tested in different contexts' are central to the pedagogical approach and related quality assurance ambitions extensive professional development will be needed in the first phase of the project. This training period will involve experimental peer-to-peer try-outs as the didactic procedures involved are highly innovative (definitely in secondary education and relatively new in teacher education contexts). For these try outs a first version of the project module input materials will be available. Most of the participating teacher educators will also participate at this stage as they cannot be expected to have acquired all competences in the domains of e-learning, editorial roles in a Learning Content Management System and the specific language learning formats addressed in the project. These experiences will also provide data for the development of the teacher's manual and the usability research of the first version of the portal, tools and editors.
During the next phase participants are expected to further explore the implications of running educational pilots in their schools (curriculum, themes, technology and time constraints e.g. for synchronous activities etc..). Teacher trainers in the various countries will try out the adapted version of the concept materials by including them in their regular methodology courses. This will involve transnational activities between the student cohorts such as teams designing a webquest for a specific target pupil group, using the target language and discussing design and SLA-principles in the process of completing this task. These experiences will be used to further adapt the course materials and the manual. Along the same lines a course module for

in-service teachers will be developed.
In the final year further scaling up will take place in terms of the number of p2p and team based student teacher pilots and activities and also in terms of the formats and languages being used. School based activities will consist of inter-school projects run both by student teachers and in-service practitioners. The in-service course project module will be run in 2007 for participants recruited from the project partners' networks.

2.5 Anticipating the sustainability issue: Consortium development & Community building

As the actual, personal experience of (student) teachers with telelcollaboration is central to the pedagogy in this teacher training and development approach it is obvious that for the realisation of sustainable project results structural collaborative relationships between Teacher Training Organisations and their affiliate practice schools are needed. So it is vital that the participating organisations are interested in and prepared to invest in continuing collaboration beyond the project period. This means that soon after the end of the project a consortium should be formed which is, also financially, supported by management of the participating organisations. Tasks and responsibilities (e.g. for maintenance of content areas, the project/tasks database and general resources) should be defined and a modest collective fund must be made available for portal hosting and maintenance. One of the goals of the partnership should be to try and extend the consortium with more members if only to create more flexibility in the organisation of intercultural project activities for all concerned.
To promote the dissemination and enhance the chances of future consortium extension the partners aim to deliver the results as a turn-key project for teacher education.
The ambition is to provide a facility that holds all the things needed for the off-the-shelf execution of a curriculum module (including the use of the necessary web tools) in Teacher Education. So it is envisaged that all an educator would have to do is get in touch with the current project partners or bring in other international partners his organisation already has working relations with, make bi-lateral arrangements on what module-elements to collaboratively run through, get portal accounts and realise the selected course project elements. And as the portal will be published under a GPL-licence parties could even consider hosting a corporate version of the MICaLL portal or even adapting it to local needs.

3. The MICaLL Project: Outcomes and deliverables

The following deliverables have been specified:

- a course/project[11] module on network-based language teaching
- a web portal that holds the teaching materials of this module and can function as a Laboratory/Sandbox and operational collaborative learning environment (CLE) as it offers the tools and enables the very processes that are 'studied' in the module and can be used by participants to use in Teacher Ed. and in internships at practice schools.

[11] A project module is defined here as a collection of materials for teacher education that facilitates work to be done by students in project form.

- a Teacher's manual on using the project module

In the following paragraphs these items are described in more detail.

3.1 The Course Project Modules

Course project materials will be produced for pre-service teacher education and in-service teachers . The site will hold repositories of input materials on networked language learning and more specifically on the language learning formats mentioned in the form of:

- (multi-media) hypertexts
- annotated links
- articles on underpinning second language acquisition theory
- descriptions of related methodological procedures
- project and task descriptions for classroom use
- support documents for relevant moderating skills
- example student/pupil products and project results

3.2 A Portal site

A multi-lingual, member / community based, Learning Support System will be made available under a General Public Licence[12], offering the functionality to support schools and teacher education organisations in their endeavours to realise transnational, collaborative language learning and/or to realise local implementations of modules and provision of in-service course projects.

The system has standard functionality which includes:

- Shared, moderated functionality: forum, calendar, news, central document publication, course project areas.
- Personal workspaces for portal members
- Team spaces to run classrooms and organise projects

3.3 Teacher's manual

Authorised members can access a teacher's manual that will consist of suggestions on input routes and sequences and specific project activities for the target groups identified.

A model scenario will be available that supports a 'relate – create – donate' approach in which the course participants familiarise themselves first with each others' teaching context and with the portal through inter-group collaborative activities targeted at digesting the input materials. Instructional materials will be provided to coach participants in preparing, designing and running an intercultural language learning project in their own training or job context. The manual is inclusive of a portal user guide with instructions on how to technically activate and use the add-on tools and editors for the didactical formats mentioned.

[12] See for more information: http://www.gnu.org/home.html

3.4 Implementation of project results

The ambition is that all partners have implemented the project module both for initial and in-service training and that partners have formalised their collaboration at institutional level.

3.4.1 Initial Teacher Education

Implementation here implies that the MICaLL module has been integrated in an existing course or that a part of the current curriculum has been replaced by the MICaLL module. Also, ideally, the execution of the course is no longer dependent on an individual teacher´s personal decision to run it but it has a fixed position in the curriculum. A number of colleague teacher educators (especially those responsible for language teaching pedagogy and methodology) have been trained to run the course. At course level the necessary planning for running the MICaLL module (synchronisation, student tasks and activities, target groups, moderating activities etc) with a consortium partner has taken place well in advance (= before actual rostars are made for the partners involved)

Alternatively: where synchronisation at course level between partners is not feasible teacher educators collaborate to make small scale intercultural projects or even individual arrangements at student-teacher level possible. Or, in case an international run of the module cannot be realised:

- local student teams can be formed during the course to try out the various tools and team based tasks.
- Or students who want to specialise in e-moderating skills do their internship in a local MICaLL partner school to help run school based international projects

3.4.2 In-service Training

Ideally partners agree on running an in-service course during a fixed period of several months every year. This can be organised as a EU-funded activity as participants can get a Comenius Grant to attend. A face-to-face start is therefore feasible but not mandatory. A local f2f support infrastructure however is necessary. So each partner organises a number of meetings in his/her each country for local participants. Virtual teams are made up on a mixed nationality basis so that tasks can be done first in a p2p-context. Teacher participants can then also decide to do specific activities collectively with their own classes.

Alternatively, if no consortium partners are interested individual partners might offer the course locally with an e-learning component.

4. MICaLL: Phase 1 evaluated

4.1. Results

The focus in the first 9 months of the project has been on preparatory activities like:

- project team development
- detailing project module contents and production planning
- content development for training of project members and model projects
- affiliate local school network development

- an introductory f2f meeting of all partners
- f2f training in the use of the portal
- introduction to relevant theory, pedagogical approaches, methods and formats
- virtual workshops on the formats Chat, LQuest, Weblogging and e-Tandem.

A first version of the project materials mentioned in paragraph 3.1 and 2 (course module, portal) and a framework for the production of the teacher's manual have been produced.
All project members including some student-teachers from the participating countries attended the virtual workshops in the teams they had formed at the f2f meeting.
These workshops were run by teacher educators who had familiarised themselves with the format; typical tasks included:

- Activating, personalising and exploring the use of the portal products needed (e.g. the weblog or chattool) in one's own workspace.
- Exchange of ideas on application of tools in local and project contexts
- Collective design of tasks for use in primary and secondary education

By way of illustration the 'idea-exchange' task for the chat virtual workshop:

Would you kindly consider the following points with your chat partner?

- How you feel Language Learning may be enhanced through using chat
- What contributions chat sessions can make to your learners' real life needs
- What type of interaction chat sessions may allow your learners to have that otherwise might be impossible (advantages for language learning)
- What are the inconveniences of using chat sessions for language teaching and language learning

Followed up by the instructions for the construction of chat tasks:

At the end of the chat sessions could you share, with colleagues, a chat task you'd like to give to your students? Please, give some detail (as much or as little as you like) about the following:

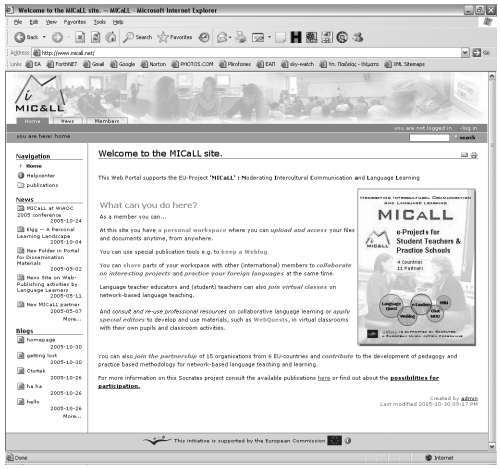
- Learning objectives
- Skills of interaction and expression
- Description of activity: Pre / During / Post- Chat (material required, time needed, etc.)
- Teacher's + Learners' role (during the three phases mentioned above)
- Age range + Number of learners in a chat session
- Outcomes (what learners are expected to learn)
- Time needed to prepare / Time needed to complete
- Resources needed: Pedagogical / Technical
- Choice of language

- Additional comments
- Evaluation
- Is the task for a specific language or can it be adapted for use with other languages?

This period (February – July, 2005) has served as professional development for the actors involved and as part of the preparation for future placement periods for the student teachers.
After the plenary conference student teachers from the Czech Republic visited the Dutch partner school and contributed to the Newsletter[13] by reporting their experiences.
Further exploration of the possibilities for collaborative transnational projects has revealed the need for extension of the partnership (insufficient matches in age groups, target language and competence levels). Efforts to involve more partners have resulted in the participation of two new teacher education organisations with affiliate schools. An American affiliate partner has participated with his students in one of the courses of the Spanish partner.

The portal

The functionality and interface offered to portal users are based on the rights associated with the role they have in the project. So young learners and coordinators, by way of example, are confronted with different screens and workspace options.
An online HTML-editor is available so that through-the-browser web editing is as comfortable as word-processing. Other features of the current workspace functionality provide (student) teachers & trainers with the options to activate and use:



- an online editor for the task format LanguageQuest
- communication & publication tools such as Weblog, Forum, Chat, Doc etc.
- virtual class- & project rooms for starting and managing telecollaborative projects.

Members can choose to keep the content they develop in their workspaces private (e.g. a concept version of a LanguageQuest or a personal blog) or make items accessible or even editable for other portal members. A publication option is available to present personal content to the internet public at large. In this way, with the help of the related URL, a finished LanguageQuest can be reached, also by non-members. All published weblogs are presented to the general public in a 'portlet' on the frontpage of the portal.
A HelpCentre is under development holding Howto's, tutorials and flash-animations to support members when using the various portal functionalities.

[13] This issue of the Newsletter is available at: http://www.micall.net/Members/TonK/News/letter1

4.2 Discussion

Most of the planned activities have been realised. Thanks to an early first project team meeting, planned well ahead in anticipation of possible EU-grant allocation, and the benefits of an operational web platform from the very beginning of the project, the team could present shared ideas on goals and content of the project to all participants at the plenary conference in January 2005. By then, only 4 months after the start of the project, a variety of content materials for the professional development phase was available and could be used during the f2f training. The conference evaluation results[14] testify of the school teachers and students' interest and motivation.

However, not all goals, outcomes and deliverables[15] of the consequent virtual workshops have been realised. Intermediate problem analysis has led to the following conclusions:

- Considering the fact that many participants after some time reported to have only limited computer skills and not to meet the MICaLL participant profile[16] the central task in all workshops of familiarising oneself with new web tools and related pedagogical ideas while at the same time collectively design tasks for future pupil projects has been too demanding.
- the quality and quantity of the e-moderation by most trainers, who had no or little experience in running a virtual workshop, has probably been inadequate, given the competence levels of the participants in areas as self directed learning, telecollaboration, professional reflective skills and pedagogical knowledge. In practice the participants, once they had left the f2f plenary conference, suddenly found themselves in a traditional, first generation distance learning context.
- With an average running time of 5 weeks and members changing teams and dyads for each of the 4 virtual workshops insufficient time was available for group autonomy to develop
- the work on designing tasks for pupils by the distributed dyads and teams has also been hampered by the heterogeneity of the participants' work contexts (school types and organisations, curricula and available technology)
- besides, most virtual workshops were confronted with a number of problems (technical challenges, different academic calendars) also reported elsewhere (e.g. cf. Fuchs, 2003).
- For example, next to (anticipated) synchronization problems in the chat workshop (members not turning up at the agreed time) contacts sometimes also failed as chat

[14] For details see: http://www.micall.net/management/wp010/news/newsletter1/evalu

[15] E.g School mentors could be expected to feel confident about coaching a student teacher in a telecollaborative project using the portal in the next academic year. And a number of project ideas and tasks would be available for school based projects.

[16] Project partners were expected to involve educators, mentors and students that were : ICT-literate and had practical knowledge of modern language pedagogy and some experience in Web Enhanced Language Learning/Teaching

partners did not pre-arrange to meet in a specific chat room and logged off after fruitless attempts to locate each other[17].

These experiences have shown that:

- The online phase of the introduction to the virtual environment needs to be improved by adding explicit training in the skills involved in the project/module (technical, tele-collaboration)
- The initial virtual experiences of distributed teams need to be supported by local, f2f-sessions. Life interaction seems to be needed at this stage to promote reflection and get the professional dialogue on (new) pedagogical approaches and methods going (blended model).
- To remedy possible lack of motivation due to the uncertainty about role in and/or relevance of the initial project activities for the personal work context tasks should be more structured and/or adapted to local, more immediate interests. Cf. Lockhorst (2004: 204)

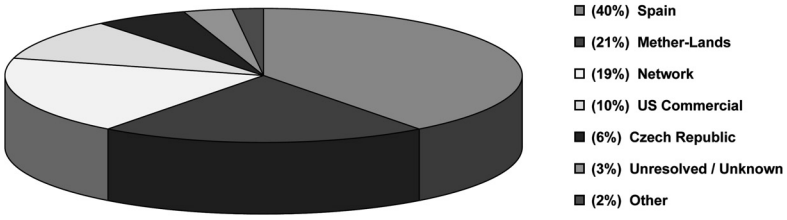
Furthermore we believe that EU-projects would benefit from formal contracting of partners in an early stage of the project as this would provide project management with instruments to have schools include project activities in the regular, annual task allocation of participating mentors and thus promote their commitment.

The portal

With an average of some 5000 visits per month[18] portal use has been relatively intensive during the first 8 months of its existence.

The pie-chart below shows the the distribution of visits from the various countries in April. The relative large portion of US-hits is largely due to the fact that during this period the affiliate American partner participated in one of the courses of the Spanish partner.

Usage by Country for April 2005



[17] Members apparently did not realise or lacked the skills to make the chat tool that they had activated in their personal workspace more accessible by personalizing and publishing it or providing a link to it from their homepages.

[18] More and up-to-date details are available at: http://www.micall.net/stats

Yet, first reactions and focus group reports indicate that the concept 'web portal' and the related functionality offered to individual members in personal workspaces is new to most users. Some report to consider websites essentially to be places where information can be found and therefore need time to get accustomed to the idea of being personally 'in the driving seat'. The extent of available functionality and spatial orientation seem to be the most problematic issues although further confirmation is needed from the results of the usability research.

Sustainability strategies

We have come to realise that the sustainability issue also has implications for the portal design. Ideas should be developed on possible additional[19] portal functionality that could contribute to the educational relevance, the quality of the course and the willingness of parties to continue collaboration and to contribute to hosting and maintenance costs of the portal site.
One of the suggestions being explored at this stage is a WikiBook-style resource[20] on network-based language teaching, developed and maintained by the partnership. The assumption is that it could function as a public interface to the knowledge and experiences that are and will be documented in the portal by the current and future partners. It would also be in line with other MICaLL goals such as promoting competence-based teacher education, resource based teaching, knowledge sharing and international professional community development and the related design principles:

- Provision of opportunities for tasks and challenges that are professionally relevant and authentic both for students and teachers by participation in content production for the Wiki and the sharing of moderating duties and responsibilities
- Contribution to the accessibility of the content that will be developed in the portal over time. Links can be made to Information and learning objects in the Resource collection or didactic and technical Howto's in the Helpcentre or even to distributed, unstructured items in members' workspaces.
- Avoidance of static content
- Accommodation of differences in national and local curricula and educational contexts

References:

Admiraal, W. et al. (2003) The European Syllabus for pioneer teachers. EU-Project 'Ulearn ' http://ulearn.itd.ge.cnr.it/documents/report2.doc

Belz, J. A. and Müller-Hartmann, A. (2003) Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration Along the Institutional Fault Line. Modern Language Journal. 87.1 (2003): 71-89.

[19] Other features than those specified in the present development plans

[20] For more information on WikiBooks see: http://en.wikibooks.org/wiki/Wikibooks:About

http://www.personal.psu.edu/faculty/j/a/jab63/18Belz.Mu-Ha.MLJ.2003.pdf

Bonnet, G. (Ed) (2002) The assessment of pupils' skills in English in eight European countries. http://cisad.adc.education.fr/reva/assessmentofenglish.pdf

Campbell. A. (2003) Weblogs for Use with ESL Classes. The Internet TESL Journal, Vol. IX, No. 2, February 2003. http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html

Collis, B. and Moonen, J. (2001) Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations. , London: Kogan Page

Eck, E. van., Volman, M., Kraan, A., and Dijk. E. (2002) Ontwikkeling van ICT-competenties van docenten. Een reviewstudie (Development of teachers' ICT-competences. A review study). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Donath, R. and Volkmer, I. (2000) Das Transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideeen für Online-Projecte in der Schule. Hamburg: Körber-Stiftung

Felix, U. (ed) (2003) Language Learning Online: Towards best practice. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Fitzpatrick, A. (2003) Resources, tools, aids and other devices. In Challenges and Opportunities in Language Education. The contribution of the European Centre for Modern Languages 2000-2003. Kapfenberg: Council of Europe Publishing

Fuchs, C. (2003) Negotiating over a Distance: The Challenges of Computer-Mediated-Communication (CMC) in Foreign Language Teacher Education. In: Legutke, M.K. and Rösler, D. (eds) (2003) Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 179-208.

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. [Electronic Version]. Language, Learning and Technology, 7(2), 12 – 16. http://llt.msu.edu/default.html

HvU Education & ICT knowledge platform (2003) Educational Innovation & ICT. Giving direction to policy at the University of Professional Education Utrecht. Position Paper. http://www.koenraad.info/Pronett

ICC (2003) The impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages. A report commissioned by the Directorate General of Education and Culture. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/ict.pdf
http://www.icc-europe.com/ICT_in_FLT_Final_report_Jan2003/ICT_in_FLT_in_Europe.pdf

Koenraad, A.L.M., Haan, K., Marcilla y Sevilla, A.., Renselaar, E., van, and Sodoyer A. (2003) Learning to design WELL in a multilingual community of practice: a pilot implementation of the EU-Project PRONETT. Paper presented at Eurocall 2003 Conference, University of Limerick, Ireland. http://www.koenraad.info/Pronett

Koenraad, A. L.M. and Westhoff, G. J. (2003) Can you tell a LanguageQuest when you see one? Design criteria for TalenQuests. Paper presented at the Eurocall 2003 Conference, Ireland. http://www.koenraad.info/CALL

Legutke, M.K. (2003) Forschendes and kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, M.K. and Rösler, D. (eds) (2003) Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 209-245

Legutke, M.K. and Rösler, D. (eds) (2003) Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Linthout, G. (2004) Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam: Editions Rodopi

Lockhorst, D. (2004). Design Principles for a CSCL Environment in Teacher Training. Doctoral dissertation, Utrecht University, Utrecht http://www.uu.nl/content/proefschrift-Lockhorst.pdf

Mangenot, F. (2005) Une formation située de futurs enseignants au multimédia , in Tardieu C. & Pugibet V. (2005) Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage, p. 123-133. Paris, CNDP, Dijon, CRDP de Bourgogne.
http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/iufm-paris-mangenot.doc

March, D. (2002) CLIL / EMILE. The European dimension. Actions, trends and Foresight Potential
Finland: UniCOM

Midoro V., Bocconi S., Pozzi F., Repetto M. (2005) Towards a Common European Framework on teachers' profile in ICT for Education. http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/docs/book2final.pdf

Müller-Hartmann, A. and Schocker-von Ditfurth, M. (2004) Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Klett 2004.

Nunan, D. (2004) Task-Based Language Teaching. Cambridge: CUP

Pelletieri, J. (2000) Negotiations in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. In: Warschauer, M and Kern, R. (eds) Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge: CUP, 59-86

Shield, L. (2003) MOO as a language learning tool. In: Felix, U. (ed) (2003) Language Learning Online: Towards best practice. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 97-122.

Simons, P. R-J., Linden J. van der, and Duffy, T.M. (eds) (2000) New Learning. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Acadamic Publishers.

Vogel, T. (2001) Learning out of control: Some thoughts on the World Wide Web in learning and teaching foreign languages. In: Chambers, A. and Davies, G. (eds) ICT and language learning: a European perspective. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 141-142

Warschauer, M. (1995) Virtual Connections. Online Activities & Projects for Networking language Learners. Honolulu: University of Hawai'i press

Westhoff, G.J. (ed) (2005) 'Improving Language Education. Common Concerns, sharing solutions.' Conference Report. European Platform of Dutch Education.

Working Group 'ICT in Education and Training'. Implementation of 'Education & Training 2010' Work Programme. Progress Report 2003
http://www.tiigrihype.ee/static/eudoc/Group%20C%20FINAL%20november%202003.doc

Projekt „Cross-Cultural Walk in the Streets of Europe (CC-WISE)"

Reni Dimova
Intercultural Co-operation Foundation, Bulgarien

The aim of the CC-WISE project is to create a model of practicable intercultural and interdisciplinary education based on realities from the societal environment that surrounds us. This model will address the need of adequate methodology that would enable teachers in partner countries to carry out a process of training, which fosters multicultural awareness, tolerance and understanding towards the values of the cultural diversity, and which promotes intercultural dialogue in European context.

Non the less the project is addressed to answer the needs of modern and up-to-date training for in-service school teachers in the context of the new realms that rise the need of changing the role of the teacher in the teaching process from a mere lecturer to a competent facilitator of the students' learning progress, a "guide" that helps students to develop their knowledge and portfolio of skills.

The project focuses on using the societal environment – the street names, street life and realities, in particular – for introducing interdisciplinary learner-centred approach of school instruction in lower secondary stage of education.

During the course of the project implementation the following outputs will be produced:

1/ Methodology of teaching and interdisciplinary didactic approaches for multicultural education through realities from the ordinary societal environment with the view of the EU enlargement;

2/ Functional interdisciplinary Teacher Manual that will facilitate carrying out of a cross-cultural educati-

on will be produced and made available both in print and in electronic format on CD-ROM and over the Internet;
3/ Teacher Training Course Program on interdisciplinary cross-culture education addressed to in-service teachers in lower secondary school classes.
The outputs will be tested in the real teaching practice, and furthermore evaluated and modified before dissemination.
The project target groups are:

- School teachers in different subjects in the lower secondary school: literature, history, foreign languages, geography, nature studies, etc., including school teachers of students with special educational needs;
- Teacher training institutions and centers that provide courses for in-service teachers.

Indirect beneficiaries of the project results, outputs and overall impact would be the students in the lower secondary stage of education – 10-15 years of age.
The methodology that would be developed would be applicable also in the pedagogical work with students at risk of school leave because of social, cultural, physical or mental challenges, since it will offer integrated approach with meaningful, authentic tasks. Involvement in interesting and challenging learning is important for all students, but is essential for those who are at risk of educational failure.
The project CROSS-CULTURAL WALK IN THE STREETS OF EUROPE (CC-WISE) is financially supported by the European Community, represented by the Commission of the European Communities, General Directorate "Education and Culture" in the frames of SOCRATES/ Comenius Program (Project ref No. 118963-CP-1-2004-1-BG-COMENIUS-C21).
The project duration is 24 months. Its implementation started in the late 2004 and will end in the autumn of 2006.
The project activities are timed and co-ordinated with the duration of the school year, as considerable part of the project work is carried out in close co-operation with different schools that are involved as informal project partners.
The last stage of the project implementation would be dedicated to the dissemination of the project results and outputs with the purpose of producing wide impact on the target group representatives within the project countries and beyond.
The project development and activities are presented on the project web-site: http://cc-wise.iccfound.org
CC-WISE project is coordinated by the Bulgarian non-profit institution Intercultural Co-operation Foundation (ICCF) – Sofia. Partners in the project implementation are:
School Inspectorate of Cluj County – Cluj, ROMANIA
Center of Continuing Education (CKU) – Sopot, POLAND
Teacher's Centre of Gijon – Gijon, SPAIN
Regional School Board – Wolfsberg, AUSTRIA
EF Istanbul – Istanbul, TURKEY
CROSS-CULTURAL WALK IN THE STREETS OF EUROPE is carried out under the auspices of the Municipality of Sopot, Bulgaria, which is Guarantor for the project implementation.

Projekt „Multikulturelles Europa“

Marion v. Braun
Eosander Grundschule Berlin, Deutschland

JARDIM DE INFANCIA DA VARZEA Marinha Grande / Portugal, KULLAVIKS MONTESSORISKOLA Kullavik / Schweden, SKOLA PODSTAWOWA NR. 45 Gdansk / Polen, EOSANDER-SCHINKEL-GRUNDSCHULE Berlin / Deutschland
Das Schulprojekt hatte die Zielsetzung den Schülern das Kennen Lernen, Verstehen und Anerkennen der nationalen Besonderheiten der verschiedenen teilnehmenden Länder und das Beleuchten von Gemeinsamkeiten zu ermöglichen um damit die Voraussetzung zur Bildung eines europäischen Bewusstseins zu schaffen.

Von allen Partnerschulen wurden folgende Themen bearbeitet:
Spezifische Feste und Bräuche -Gedichte, Lieder und Tänze - Ein Tag in meinem Leben - Meine Familie - Die UN-Kinderrechte -Nationale Weihnachtslieder - Nationale Märchen - Ein Bildwörterbuch in allen vier Landessprachen
Die Arbeit an den Themenbereichen wurde in die Unterrichtsarbeit integriert. Die Arbeitsergebnisse wurden per Email oder Post ausgetauscht. Die Projektsprache Englisch wurde dabei auch von den Schülern benutzt. Weitere Aktivitäten waren: eine Videokonferenz, Verschicken von kleinen Geschenken sowie Oster- und Weihnachtspäckchen, Briefwechsel zwischen Klassen der deutschen und der schwedischen Schule.

Insgesamt fanden 6 Projekttreffen und 4 Studienbesuche statt. An der portugiesischen und an der deutschen Schule waren jeweils für 8 Monate COMENIUS-Sprachassistenten im Rahmen des Schulprojektes im Einsatz. Anfangs war das Projekt schwerpunktmäßig für die Schulanfangsphase gedacht, im Laufe der Projektjahre weitete es sich von der Vorklasse bis zur 5. Klasse aus.

Zum Abschluss des Projekts stellten alle Partnerschulen übereinstimmend fest welch große Bereicherung des Schullebens sich durch das Schulprojekt ergeben hatte. Europa wurde sowohl für Schüler und Schülerinnen wie auch für die Kollegien erfahrbar. Im Hinblick auf das Erlernen von Fremdsprachen hatten alle Aktivitäten im Rahmen des Schulprojektes zur Folge, dass für die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit des Erlernens fremder Sprachen erkennbar wurde. Die beteiligten Schüler und Schülerinnen zeigten große

Wissbegierde und lustvolles punktuelles Erlernen der beteiligten Sprachen. Die beteiligten Lehrkräfte konnten ihre Englischkenntnisse sehr verbessern und schlossen Bekanntschaft mit allen beteiligten Sprachen.

Projekt „Ungarn als EU-Mitglied“

Agnes Frank
Verebély László Szakközépiskola Budapest, Ungarn

Unsere Schule, die Verebély László Fachmittelschule und Fachschule trat im Jahre 2002 mit der Ulmer Robert Bosch Schule in Kontakt. Die deutsche Schule hatte vor, einen internationalen Projekt auf dem Feld der regenerativen Energien zu organisieren und suchte sich gerade Partnerschulen dazu. Da aber sie Schulen aus allen Donauländern mit bei dem Projekt haben wollten, brauchten wir noch Zeit, um mit dem Projekt anzufangen. Dann erfuhren wir von einer Bewerbungsausschreibung der Robert Bosch Stiftung in Bonn, in deren Mittelpunkt die Förderung des kulturellen Austausches zwischen Jugendgruppen aus Deutschland und aus Mitteleuropa stand. Wir bewarben uns zusammen im Rahmen des Programmes “Junge Wege in Europa” mit dem Projekt: “Ungarn, das künftige Mitgliedsland der Europäischen Union, unter besonderer Rücksicht auf die Rolle Ungarns bei der deutschen Wiedervereinigung.” Unser Projekt gewann bei der Bewerbung, und so konnten wir mit der gemeinsamen Arbeit anfangen.

Die tatsächliche Projektarbeit dauerte ein Jahr lang. Sowohl in Ungarn, als auch in Ulm wurden 20-20 Schüler ausgewählt. Sie mussten sich ganz ausführlich mit der Geschichte und dem Aufbau der Europäischen Union, mit der Geschichte der deutschen Wiedervereinigung auseinandersetzen. Nachmittags hatten sie außerdem noch Sprachstunden zu absolvieren, auch die Schüler, die Englisch als Fremdsprache hatten, mussten Deutsch lernen. Die deutschen Schüler lernten Ungarisch. Nach diesen Stunden stellten die Schüler einen Fragebogen zusammen. In diesem Fragebogen hatten sie allerlei Fragen über die europäische Union, über Ungarn und Deutschland. Das Ziel des Projektes war herauszufinden, wie weit die Menschen über die EU, über die gemeinsame Geschichte der beiden Ländern informiert sind, welche Hoffnungen und Ängste sie auf und vor Ungarns EU-Beitritt haben. Nach dem Erstellen des Fragebogens erfolgte der Schüleraustausch. Im November kamen die deutschen Schüler mit zwei Lehrern zu uns nach Budapest. Jeweils 2 deutsche und zwei ungarische Schüler bildeten eine Gruppe, die während der Projektwoche zusammen arbeitete. Die einzelnen Gruppen hatten Interviewpartner, mit denen sie anhand des Fragebogens über das Thema unterhalten sollten. Die meisten Partner sprachen Deutsch oder Englisch, wenn nicht, dann übersetzten die ungarischen Schüler. Wir versuchten Interviewpartner aus allen Berufen, Geschlechts- und Altersgruppen zu finden: die Schüler waren in Ministerien, Schulen, Geschäften, Fabriken,

Unternehmen, Zeitungs- und Fernsehredaktionen. Jede Gruppe machte 10 Interviews, die sie am Ende des Tages auswerteten. Am Ende der Budapester Projektwoche präsentierten die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse auf Plakaten im Rahmen einer Pressekonferenz. Einen Monat später reisten die ungarischen Schüler nach Ulm, wo die selben Gruppen auf die schon erwähnte Weise weitere Interviews durchführten. Am Ende der Ulmer Projektwoche konnten die Ulmer und Budapester Ergebnisse miteinander verglichen werden. Alle Gruppen machten diesen Vergleich selbständig, fertigten Diagramme zur Darstellung der Unterschiede und der Übereinstimmungen an. Die Erfahrungen, Daten, Konklusionen und Erlebnisberichte wurden auf einer CD gespeichert, an der auch nach dem Schüleraustausch gearbeitet wurde.

Für unsere Schüler war dieser Austausch eine sehr gute Motivation zum Sprachlernen, zur Anwendung ihrer Sprachkenntnisse. Sie hatten die Möglichkeit, ausländische Jugendliche kenne zu lernen, auf einem für sie ganz fremden Gebiet mit unbekannten Methoden zu arbeiten. Die Schüler waren nicht nur während der Arbeit zusammen, auch das Wochenende der Projektwoche und alle Abende verbrachten sie zusammen, stellten die beiden Städte gegenseitig vor, organisierten allerlei Programme. Der Projekt hatte in der Schule einen sehr positiven Ausklang, sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern. Der Beweis dafür ist, dass wir daseit schon das zweite Jahr unseres gemeinsamen Comeniusprojektes machen.

Ein Projekt zur kombinierten virtuellen und geographischen Mobilität von Deutschlernern

Saara Peutere-Heikka
dafnord, Finnland

Virtuelle Wege führen von einem Menschen zu anderem. Freundschaft baut man aber nicht nur virtuell. Der Höhepunkt einer Arbeit im Netz ist das Treffen. Namen bekommen Gesichte, Übungen einen Sinn.
In diesem Projekt bearbeiten die Schülergruppen aus Polen und aus Finnland dasselbe Thema, veröffentlichen die Ergebnisse, d.h. Artikeln im Netz und am letzten Endes treffen sich in einem Drittort.
Die Gruppen haben im Schuljahr 2004 – 2005 mit einer Spurenjagd angefangen. Sie haben deutsche Spuren in ihrem Alltagsleben gesucht. Im Herbst geht das Projekt weiter.
Das Thema ist Karl Marx, der in der ältesten Stadt Deutschlands geboren ist. Trier ist deswegen der Ort unseres Treffens.
Projektpartner: Alexandra Puszkin, Gdansk, Polen
Saara Peutere-Heikka, Jämsänkoski, Finnland

Projektvorschlag Daltonplan -Vom Frontalunterricht zu einem innovativen Schulprogramm

Jelena Nemes, Ildikó Tar
Általános Iskola Győrszemere, Ungarn

Durch intensiven Austausch und Kooperation mit innovativen Schulen unterschiedlicher Schulformen möchten wir zusätzliche Anregungen für die eigene schulische Weiterentwicklung erhalten.
Beabsichtigtes Ziel unserer partnerschafftlichen Zusammenarbeit ist es die Richtigkeit unserer gewählten Unterrichtsmethode zu bestätigen, sowie deren Übertragbarkeit auf heutige Gegebenheiten aufzuzeigen.
Didaktische und organisatorische Besonderheiten des Daltonunterrichts:

- Das individuelle Arbeitstempo der Lernenden wird berücksichtigt
- Differenzierung durch Aufgaben des Pensums
- Teamfähigkeit
- Soziale Sensibilität
- Schüler übernehmen die Verantwortung
- Kooperationsfähigkeit
- Lehrer tritt im Hintergrund
- Lehrer als Moderator
- Lehrer stellt alles zur Lösungsfindung Notwendige bereit
- Lehrer als letzte Anlaufstelle

Erschaffung der gegenständlichen Bedingungen zum Daltonunterricht:

- Fachräume und/oder Fachecke wurden ausgestaltet
- Die Form des Pensums wurde ausgestaltet
- Die Dalton-Stunden wurden in den Lehr- und Stundenplänen eingefügt

- Informierung der Eltern und Gemeindeamtes

Weitere Pläne im Daltonunterricht:

- Organisation des Dalton-Teams
- Akzeptanz für die Neuerungen bei den ablehnenden Kollegen suchen
- Entwicklung der Aspekte der Zusammenarbeit
- Entwicklung der fachübergreifenden Pensen
- Weg von der Fachstunde zu offenen Lernzeiten

Frühes Fremdsprachenlernen durch traditionelle Geschichten. Ein Fortbildungsprojekt für Fremdsprachenlehrende

Chantal Muller
HENaC, Champion, Belgien

Es handelt sich hier um ein Comenius 2.1. Projekt, d.h. dass unsere Zielgruppe angehende oder schon berufstätige Grundschullehrer sind.

Frühes Fremdsprachenlernen

Aus den vielen Gesprächen mit ausländischen Kollegen geht hervor, dass die Lage und die Stimmung, was Fremdsprachen angeht, überall in Europa ähnlich sind. Fremdsprachen können gehört heutzutage zur Allgemeinbildung und werden zur Bedingung für das Angestelltwerden in vielen Bereichen der Wirtschaft. Die Möglichkeiten, durch die Welt zu reisen und anderen Völkern und Leuten zu begegnen werden immer größer. Der Trend in der Erziehung sieht also heute so aus : die Kinder sollten früh mit dem Fremdsprachenlernen beginnen. Eltern und Politiker setzen sich dafür ein, auch wenn die Gelder manchmal fehlen...

Um die Situation in den einzelnen Partnerländern zu berücksichtigen haben wir uns entschlossen, Material für 8- bis 11 Jährige herzustellen. Selbstverständlich könnte jedoch dieses oder jenes für jüngere oder ältere Schüler adaptiert werden.

Dem Multilingualem und multikulturellem Europa mit Hilfe nationaler Geschichten begegnen

Wir legen großen Wert darauf, zum Aufbau eines Europas beizutragen, das offen ist, das Verschiedenheit in der Einheit erkennt, das allen Sprachen und allen Kulturen als Teil eines gemeinsamen Erbgutes betrachtet.

Aus diesen Gründen wollen wir Sprach- und Kulturbewusstsein fördern. Auf dem Weg zu anderen Sprachen und anderen Kulturen lernen wir auch die eigene Sprache und die eigene Kultur besser kennen. Zu diesem Zweck eignen sich eigentlich nationale Geschichten, d.h. Legenden, Sagen und Märchen sehr gut.

Partner

Als wir dieses Projekt gestartet haben, lag uns viel daran, dass Europa in seiner Vielfältigkeit vertreten sein sollte. Neben Ländern des ersten Kernes wie Belgien, den Niederlanden und Deutschland gibt es andere, die schon seit langer Zeit zur Europäischen Gemeinschaft gehörten, wie Spanien, Irland oder Großbritannien. Und es gibt auch zwei neue Mitglieder der Europäischen Union: Polen und Ungarn und ein zukünftiges: Bulgarien. Europa ist also vom

Norden nach Süden und vom Westen nach Osten vertreten.

Brücken schlagen
Das Motto, das uns eigentlich immer wieder geführt hat, heißt Brücken schlagen.

Brücken schlagen zwischen Sprachen
Wir wollen, dass die Studenten und die Kinder entdecken und erkennen, dass manche Sprachen verwandt sind. Die Lernenden sollen auch Spaß empfinden, wenn sie mit Wörtern, Systemen, Lauten, Schriften ... spielen.
Dabei werden sie ein Sprachbewusstsein entwickeln, das sich positiv auf die eigene und auf alle folgenden Fremdsprachen auswirken wird.

Brücken schlagen zwischen Kulturen
Erst wenn wir anderen Kulturen gegenüber offen sind, erst wenn wir andere Kulturen als gleichzeitig anders und ähnlich erkennen, erst dann können wir auch die eigene Kultur in ihrem vollen Maße schätzen

Brücken schlagen zwischen Altem und Neuem
Sagen und Märchen haben einen Hauch von Wehmut und Nostalgie. Dadurch dass sie aber bis heute lebendig geblieben sind, gehören sie auch zur heutigen Zeit. Übrigens sind viele noch mit aktuellen Bräuchen und Traditionen verbunden oder haben Beziehungen zur Landschaft. Indem wir neue Technologien in unserem Projekt einbeziehen, wollen wir auch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht voneinander trennen, sondern miteinander versöhnen.

Brücken schlagen zwischen Theorie und Praxis
Sprach- und Didaktikexperten können selbstverständlich eine Menge zu einem solchen Vorhaben beitragen. Ohne das Ausprobieren in Klassen, ohne die kritische und konstruktive Hilfe aus der Praxis, wäre diese Theorie jedoch wie eine hohle Schale.
Im Folgenden möchte ich Ihnen also die konkreten Ergebnisse vorstellen, die am Ende dieses Projekts vorliegen werden.
Wir sind noch dabei, fleißig an diesen Produkten zu arbeiten. Die Versionen, die zur Zeit vorliegen, werden noch ausgewertet und verbessert. Sie sollen, wenn wir nicht all zu großen technischen Schwierigkeiten begegnen, in einem Jahr fertig sein.

Didaktik- und Methodikkurs
Es handelt sich um einen Kurs für angehende bzw. schon berufstätige Fremdsprachenlehrer in der Grundschule.
Wir gehen auf folgende Fragen ein

- Sprachen lernen: Theorien, Methoden, Lernstile, die Rolle des Wortschatzes, die Fertigkeiten ...
- Sprach- und Kulturbewusstsein
- Mit Geschichten arbeiten
- Beobachtung und Bewertung

Multilinguale Anthologie
Diese Anthologie beinhaltet 12 Geschichten aus 9 verschiedenen Ländern in Lese- und Hörversion.
Die Auswahl war ein richtiges Kopfzerbrechen. Alle erwählten Geschichten sind eng mit einem Ort, einem Land oder einer Tradition verbunden. Manche gehen über Grenzen hinaus, andere beziehen sich eher auf eine Region, ein Land. Wie in allen Geschichten können wir auch in jeder von ihnen etwas Universelles erkennen.
Alle Geschichten sind in 6 Sprachen zu finden: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Niederländisch und Gälisch. Es handelt sich um die Sprachen, die in den Partnerländern in der Grundschule unterrichtet werden.
Weiterhin sind jeweils die nationalen Geschichten in der Heimatsprache zu finden, d.h. Bulgarisch, Ungarisch und Polnisch.
Die 12 Geschichten sind die folgenden

- König Artus aus England
- Die Wichtelmännchen aus Belgien
- Der Rattenfänger aus Deutschland
- Das Schloss von Sagunto aus Spanien (Valencia)
- Die Dame von Stavoren aus den Niederlanden
- Der Drache vom Wawel aus Polen
- Der Wunderhirsch aus Ungarn
- Eisirt aus Irland
- Der heilige Georg aus Spanien (Barcelona)
- Das kleine runde Weißbrot aus Bulgarien
- Der heilige Nikolaus aus Belgien
- Der heilige Martin aus Deutschland

Obwohl die beiden letzten Geschichten auch ortsverbunden sind, beziehen sie sich auf fast ganz Europa.
Für jede Geschichte wurde der kulturelle Hintergrund erarbeitet.
Folgende Punkte wurden in Betracht gezogen: Herkunft, Gattung, Verbreitung, Symbolik, Werte, mit der Geschichte verbundene Bräuche und Traditionen, Beziehungen zur Landschaft und andere Versionen.

Material und Aktivitäten für die Grundschule
Theorie ohne Praxis wäre nur die eine Seite der Arbeit. Hier schlagen wir für jede Geschichte konkrete Aktivitäten vor, die sich für Kinder im Grundschulalter eignen. Da finden Sie alle Arten von Aktivitäten, die diesem Alter gerecht werden: Spiele, Lieder, Rollenspiele, Projekte, CD-Rom, e-Mail, Internet, Rezepte, Basteln ...
Dieses Material muss noch in den Schulen in den verschiedenen Ländern ausprobiert werden. Dies wird nächstes Jahr stattfinden. Danach haben wir vor, das anhand der Vorschläge aus der Praxis verbessert Material zu veröffentlichen.

Webseite und Kontakt

Wir sind gerade dabei, die Webseite aufzubauen. Ein Teil des hergestellten Materials wird also für alle frei zugänglich sein. Das restliche Material wollen wir dann veröffentlichen, und zwar unter den bestmöglichen Bedingungen für die Interessierten, d.h. Studenten und Lehrer. Deswegen sind wir noch immer auf der Suche nach Sponsoren und Verlagen und wären in dieser Hinsicht für jeden Tipp oder Hilfe dankbar.

Von der Fremdsprache als Unterrichtsfach hin zur funktionalen Sprache integriert in Fächer – ein neues Fremdsprachenkonzept

Ellen Ströbele, Ute Leoni, Bernd Hainmüller
Seminar für Didaktik und Lehrerbildung GHS Offenburg, Deutschland

Im Rahmen des Profilbereichs „Europa wächst zusammen" arbeitet das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Offenburg an verschiedenen multilateralen Projekten mit (z.B. Lehrer/innenaustausch mit der Universität Canterbury; Comenius 2.1. – Projekt mit 6 Partnerländern; Integrierter Studiengang (ITS) in Zusammenarbeit mit dem IUMF in Guebwiller, Frankreich; Europalehramt (bilinguales Ausbildungskonzept)).

In der Präsentation stellte das Seminar Offenburg die Kooperation mit Frankreich im Bereich des Ausbildungsganges ITS dar und zeigte auf, wie das bilinguale Konzept bisher umgesetzt wurde.
Ziele dieses Ausbildungsganges sind:

- Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern zum bilingualen Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 integriert in Fächer
- Erwerb der Lehrbefähigung für Baden-Württemberg (Deutschland) und das Elsass (Frankreich)
- Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Grundlagenwissen zu Geschichte, Wirtschaft, Kultur und den jeweiligen Bildungssystemen der beiden Länder.

Was ist BLL?
Unter dem Begriff „Bilinguales Lehren und Lernen" ist in der direkten Bedeutung das „Zweisprachige Lehren und Lernen" zu verstehen, d.h. es geht um ein Lehren und Lernen, welches auf zwei Sprachen bezogen ist bzw. Lehren und Lernen findet in zwei Sprachen statt. Seinen Ursprung hat das Bilinguale Lehren und Lernen in der Sekundarstufe, wo es bereits vor über 30 Jahren an einigen wenigen deutschen Schulen in Form von bilingualem Sachfachunterricht eingerichtet wurde. Das Bilinguale Lehren und Lernen ist nicht im neuen Bildungsplan der Grundschule als Fach bzw. Fächerverbund ausgewiesen, dennoch gibt es schon jetzt Pilotschulen die „bilinguale Klassen"

an ihrer Grundschule unterrichten. Studierende mit dem Schwerpunkt „Europalehramt" können gezielt in diesen Klassen eingesetzt werden, da diese ein sog. „Bilingualfach" studiert haben. Generell impliziert dieser Begriff den Unterricht betreffend eine „gemäßigte Einsprachigkeit", was bedeutet, dass sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache unterrichtet wird.

Ziel des Bilingualen Unterricht ist es, Sachinhalte auch in der Zielsprache zu vermitteln. Dies bedeutet, das Sachlernen als didaktisches Konzept zu verstehen, mit dem Ziel, in der Zielsprache Sachinformationen aufnehmen zu können. Der neue Bildungsplan benennt ein ebensolches Kompetenzfeld für die Klassen 2 und 4. Unter den „Allgemeinen Kompetenzen/ Weltwissen" findet sich folgender Wortlaut:
„Die Schülerinnen und Schüler können anschauliche und konkrete Wissenszusammenhänge auch in der Zielsprache erwerben, wenn sie sprachlich gut erschließbar und situativ gestützt sind. " (BP, S. 90194)

Des weiteren beinhaltet das Bilinguale Lehren und Lernen ein Sprachlernen, mit dem Ziel, sich ein Wissen über das Sprachsystem in der Zielsprache anzueignen. Ebenso geht es um ein Kommunikationslernen, das zum Ziel hat, die zielsprachliche Kommunikation zu verstehen und sich verständlich machen zu können, zum Beispiel in Form von kleinsten und kleinen Dialogen, die gemeinsam eingeübt werden, Frage- und Antwort-Spielen und Rollenspielen. Wiederkehrende Satzstrukturen und häufige Sprechanlässe unterstützen diese unterschiedlichen Lernaspekte in hohem Maße.
Beim Bilingualen Lehren und Lernen ist der Aspekt des sog. Strategielernens besonders bedeutsam, da dieses Lernen das Ziel hat, die Sprache überhaupt lernen zu können und lernen zu wollen.

Ein weiteres Ziel, das in erhöhtem Maße im Bilingualen Lehren und Lernen seine Berechtigung findet, ist das der Authentizität der Interaktion. Es werden authentische Lernsituationen geschaffen, die sinnhaftes Lernen, sinnvolles Lernen, Lernen in Sinnzusammenhängen, Realbegegnungen, Alltagsbezüge und originale Begegnungen mit dem Lerninhalt in der Zielsprache ermöglichen.

Hieraus ergeben sich Anforderungen für die Lehrperson bzw. Kompetenzfelder:

- Die Lerninhalte sind spiralförmig aufeinander aufgebaut, so dass die Lehrperson immer wieder auf schon Gelerntes zurückgreift und dies mit einbindet in das Neu-zu- Erlernende.
- Die Lehrperson arbeitet so, dass es den Schülerinnen möglich ist, im Laufe der Zeit Satzstrukturen zu erlernen und diese anzuwenden.
- Es wird den Schülerinnen ermöglicht, zu Beginn in der Sprache ihrer Wahl zu sprechen, Schlüsse zu ziehen, Ideen einzubringen und Schlussfolgerungen zu ziehen, auch wenn angestrebt wird, dass dies auch in der Zielsprache geschieht.
- Bilingualer Unterricht ist differenzierter Unterricht.
- Rituale und Regeln haben ihren bedeutsamen Platz im Bilingualen Unterricht und dürfen nicht außer Acht gelassen werden, da sie den Kindern einen wichtigen Orientierungsrahmen bieten.

- Die Lehrkraft ist in der Lage, in hohem Maße die Kinder zu motivieren und diese Motivation aufrechtzuerhalten. Sie kann die Kinder begeistern bezüglich des neuen Sachinhalts und bezüglich der Zielsprache.
- Sie ist Sprachvorbild, d.h. dass die Lehrkraft in der Lage ist klar und mit einer angemessenen Sprechgeschwindigkeit in der Zielsprache zu sprechen.
- Diskussionsfähigkeit und die Fähigkeit Fragen zu stellen gelten als weiteres Kompetenzfeld der bilingualen Lehrkraft.
- Die Lehrperson kann handlungsorientiert arbeiten, d.h. während die Handlung vollzogen wird, durch die Lehrperson oder ein Kind, wird parallel in der Zielsprache gesprochen.
- Der gesamte Handlungsprozess wird durch die Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperhaltung) der Lehrkraft gestaltet.
- Die Lehrkraft ist in hohem Maße kontaktfähig, d.h. dass während des Bilingualen Lehren und Lernens die Verbindung zwischen Lehrperson und Lernenden initiiert und aufrecht erhalten wird.
- Die Lehrperson kennt das E-I-S - Prinzip und fördert dieses Prinzip während ihres Unterrichts. Die enaktiv-handelnde Ebene geht in die ikonisch-bildhafte Ebene über und gelangt schließlich zur symbolischsinnbildlichen (d.h. Buchstaben und Zahlen) Ebene. Letztere wird in den Klassen 1 und 2 angebahnt und in den Klassen 3 und 4 vollzogen.
- Die Lehrkraft verfügt über eine Planungskompetenz. Wenn bilingual unterrichtet wird, erstreckt sich der Planungszeitraum z.T. über ein ganzes Schuljahr.

Der Unterricht basiert auf folgenden Grundelementen:

- **Sprachverstehen** erhält einen besonders hohen Stellenwert. Verstehen wird stets als erster und entscheidender Schritt im Prozess des Sprachenlernens gesehen: Die Kinder sollen zunächst verstehen und erst dann sprechen.
- **Immersion** (Sprachbad) findet in weiten Phasen des Unterrichts durch das Einhören in ausgewähltes Sprachmaterial statt.
- **TPR (Total Physical Response)** bezeichnet eine Arbeitsweise, die es den Schülern ermöglicht, Sprachverstehen durch das Ausführen nonverbaler Reaktionen zu bekunden. Sie werden nach der von James Asher in Kalifornien entwickelten Methode des Total Physical Response (TPR) vermittelt. TPR ist ein multi-sensorischer Ansatz der Sprachvermittlung, der auf dieser Stufe auf eine intensive Schulung der Rezeptionsfähigkeit der Lernenden abzielt.
- **Prototypische Anwendungsbeispiele** bilden die Grundlage der Begegnung mit neuen Strukturen. Erst durch die Einbettung sprachlicher Phänomene in ein passendes Umfeld wird Schülern der Weg zu Sprachhandlungen geebnet.
- **Hochfrequente lexikalische Einheiten und Wortschatzmaterial aus dem Bereich Schulalltag** bilden die Grundlage des angebotenen Sprachrepertoires. Wortmaterial wird vorrangig unter dem Aspekt der Benutzbarkeit ausgewählt.

- **Ganzheitliche Methode**: Durch Lieder, Acting und motivationsfördernde Übungsformen entdecken die Kinder Sprache und Kultur. Abwechslungsreiche Arbeitsweisen, anschauliche Materialien und Themen aus dem Bereich kindlicher Weltsicht werden ergänzt durch Reime und Geschichten in der Zielsprache, die so eingesetzt werden, dass der Schüler deren Bedeutungsgehalt erfassen kann und allmählich mit dem Lautsystem der Sprache vertraut wird.
- **Sprachliches Vorbild und primäre Inputquelle ist der Lehrer**. Gerade Kinder der Eingangsstufe sind besonders aufnahmefähig für Sprachen und bereit, eine gute Aussprache zu entwickeln (sensible Phase durch aktive neuronale Vernetzungen). Für viele Kinder stellt der bewegte Fremdsprachenunterricht eine Abwechslung zu großen Teilen der übrigen Unterrichtszeit dar, in welcher die Erfüllung des Wochenplans in Form von Still-, Partner- oder Kleingruppenarbeit ansteht oder Kreisgespräche geführt werden. Der Fremdsprachenunterricht hingegen kann gerade im Anfangsstadium fast nur lehrerzentriert sein, denn der Lehrer ist die primäre Inputquelle. Diese Fokussierung auf die Lehrerperson muss zu einem Positivum dieses Unterrichts werden, d.h. sie darf nicht vereinseitigend wirken. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, in der Kinder durch Rituale auch Nischen der Vertrautheit finden, ist ebenso entscheidend für das Gelingen des Fremdsprachenunterrichts wie eine vorgelebte positive Einstellung des Lehrers zur Zielsprache.

Weiterführende Literatur:

Bach, G.; Niemeier, S.: Bilingualer Unterricht, Frankfurt am Main 2002

Finkbeiner, C.: Bilingualer Unterricht, Hannover 2002

Zydatiß, W.: Bilingualer Unterricht in der Grundschule, Donauwörth 2000

MKJS/ LEU: Bildungsplan Grundschule, 2004

Werlen, E.: Positionen der WiBe zum Ausbildungsziel des Sprachenunterichts, Tübingen, 2001

Vorstellung des Comenius-Netzwerkes COMCULT und ein Projektvorschlag

Edmund Ohlendorf
Max-Weber-Kolleg Freiburg, Deutschland

Zum COMCULT-Netzwerk gehören 10 Partnerschulen und zahlreiche weitere Bildungseinrichtungen in UK, NL, ES, DE, PL, HU, IT, BG, GR und CY.
Das Netzwerk beschäftigt sich mit der Vermittlung von Werten, die für ein friedliches Zusammenleben in Europa als Wertegemeinschaft erforderlich sind. Zum Beispiel:

- Freiheit	- Gleichheit	- Toleranz	- Solidarität
- Demokratie	- Pluralismus	- Gerechtigkeit	- Menschenrechte

Das Netzwerk entwickelt Unterrichtsmaterialien, in denen die genannten Werte eine besondere Rolle spielen.
Die Unterrichtsmaterialien sind um vier Themen gruppiert:

Thema	I	Die Wertedebatte
Thema	II	Interkultureller Dialog
Thema	III	Transformationsprozesse
Thema	IV	Regionale Konflikte

Das Unterrichtsmaterial stützt sich auf externe Experten und Fachliteratur, wird nach und nach in 10 Sprachen übersetzt und im Internet präsentiert.
http://www.eduvinet.de/comcult
Wenn man alle Themen in ihrer ganzen Breite unterrichten will, geht das am besten als Projektunterricht, an dem mehrere Lehrer/innen fächerübergreifend beteiligt sind. Insbesondere bei der Nutzung des Internets während des Unterrichts ist die Hilfe von Sprachlehrern/innen wichtig.

In allen Ländern, in denen Lehrer/innen nur ein Fach unterrichten, funktioniert ein projektorientierter Unterricht nur als Teamunterricht. Er lässt sich leichter organisieren, wenn Lehrer eine doppelte Qualifikation in zwei oder drei Fächern haben.

Daneben gibt es in Mittel- und Westeuropa seit einigen Jahren Versuche zur Verbesserung der Fremdsprachenfähigkeit dadurch, dass bestimmte Fächer, z.B. Politik, Geschichte oder Geographie, nicht vollständig in der Muttersprache unterrichtet werden, sondern teilweise in einer Fremdsprache (so genannter bilingualer Unterricht).

Wir suchen Lehrer/innen, die sich für den bilingualen Unterricht mit Deutsch als Arbeitssprache interessieren. Vielleicht ist es möglich, ein entsprechendes EU-Projekt zu beantragen, das diesen Lehrern/innen eine geeignete Fortbildung ermöglicht.

Das GEH-MIT-Projekt und seine Ergebnisse

Lucia Leporati
Istituto Superiore Balbo Liceo Scientifico Casale Monferrato, Italien

Auf der Konferenz in Budapest wurde den Teilnehmern gezeigt, zu welchen Ergebnissen das Comenius 2.1 Projekt GEH-MIT –Projekt führte. Ganz konkrete Beispiele aus der Praxis, wie zum Beispiel die Modulenliste zum Einsatz von Neuen Medien im Deutschunterricht, wurden dargestellt und die Art und Weise, wie die Weiterbildung der Lehrkräfte erfolgreich stattfand, wurde erläutert.

Die Teilnehmer konnten selber feststellen, wie anregend der Vorgang der Weiterbildung im Rahmen von einem solchen Com2.1-Projekt sein kann. Darüber hinaus war es ihnen klar, wie stark so eine Erfahrung die Qualität des Fremdsprachenunterricht erhöhen kann.
Ziele, Ergebnisse und Vorgänge wurden im Detail durch eine Power-Point-Präsentation vorgestellt.

Weitere Informationen über dieses Projekt finden Sie auf der Webseite
http://www2.ellinogermaniki.gr/ep/geh-mit/

Socrates / Comenius action and Comenius Projects in Hungary

Orsolya Jánosik
TPF, Nationale Sokrates Agentur, Budapest, Ungarn

Comenius is the Socrates programme's subaction that deals with school education. This year we are celebrating the 10th anniversary of the programme, but Hungary have only joined the Socrates family in 1997. In the next short presentation I will highlight the structure of the Comenius action and will give a rough idea on what we acheived within the framework of the Comenius action in Hungary since 1997.

The most popular type of activity in Hungary is mobility. In the 1st phase of the Socrates programme more than 2600 students and 800 university teachers had the chance to study or teach in another European country with the financial aid of the Socrates programme. Actions supporting the mobility of pupils and teachers in school education have also been very succesful. More than 2000 pupils and 1000 school teachers participated in the Comenius 1 action. Another 1000 teachers - mostly language teachers - took part in various in-service teacher training courses with the help of the programme.

The Comenius action concentrates on 3 main aspects of education:

- School education (enhancing the qualiy and reinforcing the European dimension of school education)
- Language education – a very important aspect in order to reach the ideal situation, that is every European citizen should speak at least two other languages besides mother tongue.
- Intercultural education (fighting against racism and xenophobia by raising awarness of different cultures)

and it is divided intho three different actions:

- Comenius 1 – school cooperations
- Comenius 2 – Training of school education staff: initial, induction, in-service training of teachers. Two main types of activitiy are funded:
    - Comenius 2.1 – institutional cooperations (training courses, curricula development, teaching strategies, methods, materials, promoting the mobility of

student teachers)
  - o Comenius 2.2 – individual training grants
- Comenius 3 – Networks

Under Comenius 1 – school cooperations – three different types of projects might be carried out: School Projects, Language Projects, School Development Projects.
Main charateristics of Comenius 1 projects:

- Comenius 1 projects are international cooperations. It means that the overall objective of the projects has to be reached by a series of activities of the partner institutions that are built upon each other, presupposing each other.
- Jointly chosen themes, a topic of mutual interest
- Continuous communication – communication should be carefully planned, regular and smooth
- Endproduct – endproducts, outcomes (webpage, exhibition, musical/theatre play, book, teaching material…) are very important, but the really important thing is that the whole process (brainstorming, partnerfinding, planning, managing, administrating the project work as well as realizing the proffessional content and carrying out of a project with partners from other countries) and the experiences should be integrated into the daily, everyday routine of the school.

Further info on Comenius 1 school partnerships:
Comenius 1 Handbook for Schools - http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/comenius/tools_en.html

Comenius 2.1 institutional projects work on improving the training of teachers by creating, delivering, testing, adapting, disseminating training courses, methods, and materials.
It was in 1998 that Hungarian institutions could apply in this action for the first time. Since than, in the last 6 -7 years, there have been about 100 projects realized with Hungarian participation. The most popular reasearch fields of these projects were: improving the quality of the training of (pre-)primary school teachers, early language teaching, teaching of sciences, environmental education, European citizenship, ICT in education, interculturality – fighting against racism, xenophobia, and helping the social inclusion of Gipsy children.
In the first years higher educational institutions were over represented among the Hungarian applicants but today we have quite a few applications submitted by NGOs, research centres, pedagogical institutions, schools, museums….

Comenius 3- Networks encourages the networking of other Socrates, Comenius projects with the aim of promoting innovations in school educaion in different thematic fields. Comenius 3 is a fairly new action, it was launched in 2000, in the 2nd phase of the Socrates programme. We had 15 Comenius 3 projects with Hungarian participation between 2000 and 2005.

- Transnational cooperation,
- Intercultural dimension (partners from different countries with different backgrounds, different work styles → flexibility is required),

- Continuous communication are very important aspects not only in the case of the decentralized Comenius 1 projects but they are the main characteristics of the Comenius 2.1 and Comenius 3 centralized projects as well.
- Mixed partnership is characteristic that is true only for the centrlized projects in which participants from many different levels and sectors of education might work together.

Further reading on Centralized projects:
Survival Kit for European Project Management, Avice for coordinators of Centralized Socrates Projects: www.sokrates.at/survivalkit

The good part and the challenges of projectwork
Projects are great because:

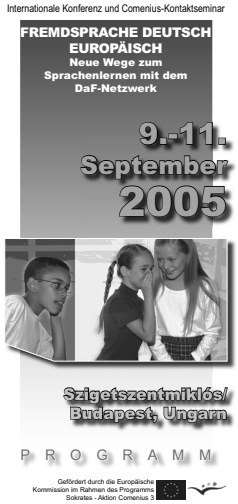
- They mean new fields of work
- Intercultural dimansion is an exciting new feature of transnational projects
- They might increase the motivation towards learning
- With their help one can gain insight into other counties educational system, teaching practices, educational priorities
- Many new ideas might come up while working together, and discussing educational questions with foreign colleagues

But, on the other hand, do not become involved:

- If you are overstressed in your work,
- If you do not have the support from your colleagues and head (projectwork is team-work!),
- If you do not like paperwork,
- Project work usually means extra work on top of the normal workload.

Further reading:
Guidelines of applicants, Call for proposal 2006 –
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download_en.html

KONFERENZPROGRAMM



Freitag, 9. September 2005

Comenius Kontakt-Seminar in Kooperation mit der Nationalen Sokrates Agentur in Ungarn, „Tempus Public Foundation“
COMENIUS FÖRDERT FREMDSPRACHEN!

09.00	Ankunft und Anmeldung für Konferenzteilnehmer Gelegenheit zum Aufbau der Stände auf dem „Europäischen Marktplatz“
11.00	**Begrüßung der Teilnehmer** *Dr. Ferenc Koós, Schulleiter der Batthyány Kázmér Schulen, Szigetszentmiklós, Ungarn* *Orsolya Jánosik, TPF, Nationale Sokrates Agentur, Budapest, Ungarn* *Dagmar Schäffer, Netzwerk-Koordinatorin, Athen, Griechenland*
11.20	Bericht aus dem Netzwerk „DaF- Südost“ *Dagmar Schäffer, Netzwerk-Koordinatorin, Athen, Griechenland*
11.40	MICaLL: Web Tools and Teacher Training for Task Based, Collaborative Language Learning. *Dr. Ton Koenraad, Hogeschool van Utrecht, Niederlande*
12.00	Pedagogy for Autonomy in Europe: A Topographic Map. *Prof. Dr. Manuel Jiménez Raya, Universidad de Granada, Spanien*
12.40	**Fragen und Diskussion**
12.50	**Mittagspause**
14.15	The Comenius-Programme and Comenius-Projects in Hungary *Orsolya Jánosik, TPF, Nationale Sokrates Agentur, Budapest, Ungarn*
14.45	Die Vernetzung der Comenius-Gemeinschaft durch das DAF-Netzwerk *Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf, Deutschland*

15.30	**Kaffeepause – Gelegenheit zum Gespräch**	
16.00	**Raum A** **Comenius 1 Kontakt-Workshop** Projekt „Multikulturelles Europa“ *Marion v. Braun, Eosander Grundschule, Berlin, Deutschland* Projekt „Ungarn als EU-Mitglied“ *Agnes Frank, Verebély László, Szakközépiskola Budapest, Ungarn* Ein Projekt zur kombinierten virtuellen und geographischen Mobilität von Deutschlernern. *Saara Peutere-Heikka, dafnord, Finnland* Projektvorschlag Daltonplan – Vom Fontalunterricht zu einem innovativen Schulprogramm *Jelena Nemes, Ildikó Tar, Általános Iskola Győrszemere, Ungarn* Hinweise zur Projektplanung und Antragsverfahren *Dr. Brigitte Terbe, Batthyany Kazmer Schulen Szigetszentmiklós, Ungarn* *Orsolya Jánosik, Nationale Sokrates Agentur, Budapest, Ungarn*	**Raum B** **Comenius 2 Kontakt-Workshop** Frühes Fremdsprachenlernen durch traditionelle Geschichten. Ein Fortbildungsprojekt für Fremdsprachenlehrende. *Chantal Muller, HENaC, Champion, Belgien* Von der Fremdsprache als Unterrichtsfach hin zur funktionalen Sprache integriert in Fächer - ein neues Fremdsprachenkonzept. *Nicole Kränkel-Schwarz, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung GHS Offenburg, Deutschland* Vorstellung des Comenius-Netzwerks COMCULT und ein Projektvorschlag. *Edmund Ohlendorf, Max-Weber-Kolleg Freiburg, Deutschland* Das GEH-MIT-Projekt und seine Ergebnisse *Lucia Leporati, Ist. Sup. Balbo - Liceo Scientifico Palli, Casale Monferrato, Italien* Hinweise zur Projektplanung und Antragsverfahren *Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf, Deutschland*
18.00	**Abschlussdiskussion im Plenum**	
18.30	**Gemeinsame Stadtrundfahrt und Spaziergang durch Budapest**	
20.30	**Gemeinsames Abendessen**	

Samstag, 10. September 2005

Erster Konferenztag
FREMDSPRACHE DEUTSCH EUROPÄISCH

09.00	**Offizielle Eröffnung der Konferenz** Begrüßung: *Dr. Ferenc Koós, Leiter der Batthyány Kázmér Schulen* *Dr. Bernd Finger, Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest* *Dr. Antalné Fodor, Bürgermeisterin der Stadt Szigetszentmiklós* *Béla Fábry, Stellv. Vorsitzender der Schulbehörden im Bezirk Pest* *Jean-Michel Boullier, Europäische Kommission, DG Bildung und Kultur*
09.30	**Eröffnungsvortrag** Interkulturalität als Arbeitsfeld für die Sprachwissenschaft und den Deutschunterricht *Prof. Dr. Csaba Földes, Universität Veszprém, Ungarn*
	Sektion 1
10.00	**Vortrag** Vermittlungsmodelle interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht *Prof. Dr. Ivanka Kamburova-Milanova, Universität Schumen - Lehrerbildungsinstitut Varna, Bulgarien*
10.30	**Vortrag** Interkulturelles Lernen fördern – Neue Medien und produktiv-handlungsbezogener Unterricht *Prof. Dr. Bernd Rüschoff, Universität Essen, Deutschland*
11.00	**Kaffeepause**
11.30	**Vortrag** Schreiben lernen – spielend, spannend, motivierend *Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, Universität Sofia, Bulgarien*
12.00	Computerraum 1 Workshop Das Lernszenarium Y-Group am Beispiel einer globalen Simulation *Dr. Ana Margarida Abrantes, Universidade Católica Portuguesa Viseu, Portugal* Raum A Workshop Das taaldorp-Konzept für Deutsch als Fremdsprache *Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta, Universität Duisburg-Essen, Deutschland* Computerraum 2 Workshop Fortbildung Online-Kostenlose Fortbildung für Lehrer in Echtzeit *Frank Leppert, Universidade Católica Portuguesa Viseu, Portugal* Raum B Workshop Müde Lerner munter machen *Werner Bönzli, Max Hueber Verlag, München, Deutschland*

13.30	**Mittagspause - Imbiss**		
	Sektion 2		
15.00	**Vortrag** Schulfremdsprache Deutsch und mediengestützte Lernumgebungen – Ganzheitlich und vielseitig lehren, lernen und bewerten *Dr. Kim Haataja, Staatliches Fortbildungsinstitut OPEKO, Tampere. Finnland*		
15.30	**Vortrag- Präsentation** Der Multimediaführerschein für Deutschlehrer *Katja Bradač, Österreich-Institut, Ljubljana, Slowenien*		
15.50	Kaffeepause und **EUROPÄISCHER MARKTPLATZ** Marktplatz mit Ständen der europäischen Partnerländer, Schulen und Projekte. Informationen und Kontakte		
17.00	**Raum A** *Vortrag (17.00 - 17.30)* Deutsch als Wirtschaftssprache: Darstellung einer Didaktikmethode *Dr. Murielle Étoré, Universitá de Calabria, Italien*	**Computerraum 1** *Präsentation - Workshop* Übergang von E-Mail-Projekten zum Gebrauch der Lernplattform E-Journal *Leila Huhta, dafnord, Finnland*	**Raum B** *Workshop* Schnupperkurs Ungarisch *Lehrkräfte der Batthyany Kazmer Schulen Szigetszentmiklós, Ungarn*
17.45	**Plenum: Fragen, Antworten und Informationen zum folgenden Tag**		
18.00	**Empfang mit Büffet in Szigetzentmiklós**		
19.30	**Kulturprogramm – Budapest bei Nacht**		

Sonntag, 11. September 2005

Zweiter Konferenztag
FREMDSPRACHE DEUTSCH EUROPÄISCH

09.30	**Vortrag** Schulsysteme und DaF-Unterricht in Europa – ein Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Schulabschlussprüfungen *Prof. Dr. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien*			
10.00	**Raum A** Präsentation-Workshop Deutsch und Fußball-Weltmeisterschaft 2006: eine runde Sache *Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen, Griechenland* Vortrag – Präsentation (10.50) Was ist los in Hauptstrasse 117? Eine Telenovela für den *DaF-Unterricht* *Dr. Susanne Hecht, Sprachenzentrum der Friedrich-Schiller-Universität*	**Computerraum 1** Workshop Filme machen mit Deutschlernern – neue und alte Medien im handlungsorientierten Sprachunterricht *Marta Ares Fontela, Escola Oficial de Idiomas Vigo, Spanien* *(Achtung: Begrenzung auf 10 Teilnehmer)*	**Computerraum 2** Workshop Meine Stadt. Ein Beispiel für projektbasiertes, interkulturelles Sprachenlernen im Internet *Dr. Joachim Quandt, Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas CNAI, Pamplona, Spanien*	**Raum B** Workshop Frühes Fremdsprachenlernen mit traditionellen Geschichten. *Chantal Muller, HENaC, Champion, Belgien.* *Gerlinde Paulik, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Budakeszi, Ungarn.*
11.30	**Kaffeepause**			
11.50	**Vortrag** DaF-Krise in Portugal: Wie steht sie mit den Fremdsprachen-Images in den Schulen in Beziehung? *Alexandra Schmidt und Maria Helena Araújo e Sã, Universität Aveiro, Portugal*			
12.15	**Abschlussvortrag** Werbung fürs Sprachenlernen - Strategien, Formen, Beispiele *Erika Broschek, Goethe-Institut Athen, Griechenland*			
13.00	**Fazit, Evaluation und Ausblick**			
13.30	**Ende der Konferenz**			
	Am Nachmittag: 15.00 - 20.00 Treffen der Netzwerk-Partner **Für Nicht-Netzwerk-Partner:** Möglichkeit zu einem Ausflug in die Donau-Auen südlich von Budapest *(Einschreibung im Konferenzsekretariat vor Ort)*			

Eindrüche von der Konferenz