



# Sprachen lernen vernetzt

## Ein DaF-Netzwerk als Beitrag zur europäischen Integration

Akten der ersten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks  
DAF-SÜDOST in Gdansk, Polen  
1. – 3. Oktober 2004

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

Herausgegeben von **Ellinogermaniki Agogi**

**Graphik:**

Vassilis Tzanoglos

Evangelos Anastasiou

---

Konferenz und Kontaktseminar wurden finanziell  
gefördert durch die Europäische Kommission



Copyright © 2004 by Ellinogermaniki Agogi, Pallini, Griechenland

Alle Rechte vorbehalten

Druck: **EPINOIA S.A.**



## Vorträge und Präsentationen

Ein Forum der Zusammenarbeit für Lehrende des Deutschen als Fremdsprache - Das "DaF-Südost" Netzwerk .....	9
<i>Dagmar Schäffer, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland</i>	
Die Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens .....	13
<i>Prof. Dr. Halina Stasiak, Universität Gdańsk, Polen</i>	
Wie die Fremdsprache Freundessprache wird .....	23
<i>Malgorzata Kopka, Deutsch-Polnisches Jugendwerk DPJW, Warschau, Polen</i>	
B-Learning als alternatives Lern- und Ausbildungsszenarium .....	27
<i>Ana Margarida Abrantes, Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Portugal</i>	
Handlungsorientierter DaF-Unterricht, was ist das? .....	37
<i>Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, St. Kliment Ochridski Universität Sofia, Bulgarien</i>	
Wie fremd ist das Fremde? Das Fremdverstehen durch die Arbeit an literarischen Texten im DaF-Unterricht. ....	45
<i>Prof. Dr. Ivanka Kamburova, Universität Schumen, Lehrerbildungsinstitut Varna, Bulgarien</i>	
Europaklassen in Slowenien - ein Curriculum wird entwickelt .....	57
<i>Prof. Dr. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien</i>	
Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und seine Auswirkungen auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache .....	63
<i>Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta, Universität Duisburg-Essen, Deutschland</i>	
Evaluation von Workshops und Unterrichtsprojekten .....	71
<i>Dr. Anja Görn, Universität der Bundeswehr München, Deutschland</i>	
Das Bild der Anderen .....	79
<i>Annie Ring Knudsen, Dänemark</i>	

E-Journalismus - die "dafnord" Methode im Zeitalter neuer Medien . . . . .	83
<i>Ilpo Halonen, Gesamtschule Vihti, Finnland; Antti Piironen, Mankkaan Schule, Espoo, Finnland</i>	
Mediterrania - eine interaktive Odyssee als Deutschlernspiel für Kinder . . . . .	85
<i>Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen, Griechenland</i>	
COMENIUS planen? Ideen zur Vernetzung von Aktivitäten für Schüler, Lehrer, Schulen & Institutionen der Lehrerbildung . . . . .	89
<i>Dr. Werner Lich, Pädagogischer Austauschdienst, Referat Comenius-Lingua-Arion, Bonn, Deutschland</i>	

## Workshops

Wie interkulturell kann der DaF-Unterricht sein? Beschreibung eines Workshops . . . . .	95
<i>Prof. Dr. Ivanka Kamburova, Universität Schumen, Lehrerbildungsinstitut Varna, Bulgarien</i>	
Der HotPotatoes Online Kurs - eine Einführung . . . . .	103
<i>Frank Leppert, Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Portugal</i>	
Beispiele für Anwendungen des Gemeinsamen Europäische Referenzrahmens (GER) in der Praxis Deutsch als Fremdsprache . . . . .	107
<i>Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta, Universität Duisburg-Essen, Deutschland</i>	
Das E-Journal. Interkulturelle Schülerprojekte im Internet . . . . .	111
<i>Andreas Kotz, Goethe-Institut Krakau, Polen</i>	
Schnupperkurs Polnisch für Anfänger . . . . .	115
<i>Andrzej Walczak, Gdanskie Liceum Autonomiczne, Polen</i>	
Unterrichtstipps zu einem handlungsorientierten DaF-Unterricht . . . . .	121
<i>Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, St. Kliment Ochridski Universität Sofia, Bulgarien</i>	
STORYLINE im Unterricht Deutsch als Fremdsprache . . . . .	127
<i>Dr. Mieczysława Materniak, Pädagogische Hochschule Czeszochowa, Polen</i>	
Projekt-basierte Lernszenarien und authentische Ressourcen für Interkulturelles Lernen . . . . .	135
<i>Vera Klagges, Prof. Dr. Bernd Rüschhoff, Universität Duisburg-Essen, Deutschland</i>	
Grammatische Liebeslieder für den Deutschunterricht . . . . .	137
<i>Werner Boenzli, Max Hueber Verlag, München, Deutschland</i>	
Besprechungen über das Internet - Chatten für Arbeitsgruppen . . . . .	143
<i>Frank Leppert, Ana Margarida Abrantes, Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Portugal</i>	

## **“Bring Europa mit COMENIUS ins Klassenzimmer!” Vorstellung von Beispielen guter Praxis aus Comenius-Projekten**

Shaking Hands in Europe .....	151
<i>Tuncay Boztepe, Bg Brg Borg 22, Wien, Österreich</i>	
Ein Comenius 1 - Fremdsprachenprojekt: Kulturelle Streifzüge durch die gemeinsame Vergangenheit bis in unsere Tage .....	155
<i>Krisztina Kaáli, Batthyány Kázmér Gimnázium, Székesztmiklós, Ungarn</i>	
Italia - Germania 0:0 .....	157
<i>Lucia Leporati, Istituto Superiore Balbo, Liceo Scientifico Palli, Casale Monferrato, Italien</i>	
Fremdsprache, ein Schlüssel für Europa .....	159
<i>Bożena Glab, Gimnazjum Nowy Wisnicz, Polen</i>	
Creative Dialogues .....	161
<i>Gisela Ehlers, Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein, Deutschland</i>	
Das PeriSCop- Projekt: “Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum für ein europäisches Bildungsprofil in der Lehrerbildung” .....	163
<i>Prof. Dr. Ana Marija Muster, Universität Ljubljana, Slowenien</i>	
GEH MIT - Praxisorientierte Fortbildung in neuen Technologien für das Fach Deutsch als Fremdsprache .....	167
<i>Dagmar Schäffer, Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland</i>	
Das COMENIUS-Netzwerk RIAC .....	175
<i>Roland Warzilek, Wolfgang Haupt, Pädagogische Akademie des Bundes Tirol, Innsbruck, Österreich</i>	
Konferenzprogramm .....	177
Eindrücke von der Konferenz .....	181



# Vorträge und Präsentationen





## Ein Forum der Zusammenarbeit für Lehrende des Deutschen als Fremdsprache - Das "DaF-Südost" Netzwerk

*Dagmar Schäffer  
Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

Das europäische Programm SOKRATES fördert multinationale Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildungsprojekte und unterstützt den immer wichtiger werdenden grenzüberschreitenden Austausch von Schülern, Studenten, Lehrern und Dozenten.

Im Rahmen der Aktion COMENIUS des Sokrates-Programms gilt die Förderung besonders schulischen Projekten. Eine eigenständige Rolle kommt dabei Netzwerken zu: Die so genannten COMENIUS-3-Netzwerke bilden eine Plattform, um die Zusammenarbeit von Personen und Institutionen im Bildungsbereich zu unterstützen und ihre erfolgreiche europäische Kooperation zu vertiefen. Sie sind ein Forum gemeinsamer Arbeit bei der Identifizierung und Präsentation von innovativen und beispielhaften Projekten in ihrem jeweiligen thematischen Gebiet.

### 1. Beschreibung

Das Netzwerk "DaF-Südost", das Ende 2003 ins Leben gerufen wurde und von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms COMENIUS 3 gefördert wird, hat die europäische Zusammenarbeit und den Austausch von guten Ideen und Praxiserfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zum Thema. Es ist bis zum jetzigen Zeitpunkt das einzige Comenius-Netzwerk mit Deutsch als Hauptkommunikations- und Zielsprache und hat sich zur Aufgabe gemacht, zur Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts in europäischen Schulen nachhaltig beizutragen.

Fünfzehn verschiedene europäische Institutionen im Bereich Fremdsprachenunterricht und besonders Deutsch als Fremdsprache (Hochschulen, Lehreraus- und -fortbildungsinstitute, Verlage, Schulen) aus Bulgarien, Deutschland, Griechenland, Italien, Polen, Portugal, Slowenien, Spanien und Ungarn haben sich zum "DaF-Südost"-Netzwerk zusammengeschlossen. Koordinatorin des Projekts ist die Ellinogermaniki Agogi Schule in Athen, Griechenland. Die Aufbauphase des Netzwerks begann im November 2003 und findet in der 1. Thematischen Netzwerkkonferenz im Oktober 2004 in Gdansk, Polen, ihren vorläufigen Höhepunkt.

## 2. Ziele

Hauptziel des Netzwerks ist die Förderung der Verbreitung und Wahrnehmung gelungener DaF-Projekte und Unterrichtskonzepte. Diese sollen zusammen mit pädagogischer und technischer Unterstützung allen Lehrenden zugänglich gemacht werden. Die Lehrenden bilden somit die Hauptzielgruppe: die aktive Beteiligung an diesem Netzwerk auf allen Ebenen soll ihrer beruflichen Weiterentwicklung dienen und ihnen neue Ideen und Konzepte für den Unterricht vermitteln, deren Erprobung und Evaluation Teil der Netzwerkaktivitäten sind. Neben DaF-Lehrenden auf allen Stufen sind aber auch angehende Fremdsprachenlehrende (Studierende), Fortbilder, Materialentwickler und politische Entscheidungsträger angesprochen, an diesem Netzwerk aktiv teilzunehmen.

Damit sollen nicht nur neue wissenschaftliche, didaktische und pädagogische Erkenntnisse und Methoden in die Schulen gebracht, sondern auch der Austausch zwischen KollegInnen und Experten angeregt und zur beruflichen Weiterentwicklung von FremdsprachenlehrerInnen beigetragen werden. Dahinter steht der Anspruch, dass die Schaffung eines europäischen Bewusstseins zu dieser Weiterentwicklung erheblich beiträgt und die Entstehung neuer Formen europäischer Zusammenarbeit in Form von schulischen Projekten unterstützt. Langfristig wird angestrebt, die Qualität des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache zu verbessern und damit auch den Lernern zu dienen.

## 3. Aktivitäten

Die Aktivitäten der Netzwerks orientieren sich an den folgenden zentralen Aufgaben:

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

Verschiedene Interessensgebiete wie z.B. "Handlungsorientierte Lehr- und Lernszenarien", "Interkulturelles Lernen" oder "Ressourcen für DaF" haben zur Bildung von gemischt-europäischen Arbeitsgruppen geführt, Diese recherchieren Beispiele gelungener Praxis und erprobte Unterrichtskonzepte. Die Unterrichtsentwürfe und -erprobungen und die zugehörigen Materialien werden mit möglichst genauen Angaben (Inhalte, Medienanforderungen, Zielgruppen, Sprachniveau, Sozialformen etc.) versehen und über [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org) zum Download bereitgestellt. Damit werden sie innerhalb und außerhalb der Arbeitsgruppen zum weiteren Erproben und Evaluieren zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden nicht nur auf der Webseite, sondern auch in internationalen und regionalen Workshops, auf der jährlichen Netzwerk-Konferenzen, in den dreimal jährlich erscheinenden Infobriefen und anderen Veröffentlichungen vorgestellt.

Zusätzlich veranstaltet das Netzwerk regionale Workshops, in denen entsprechende Fortbildungskonzepte erprobt werden.

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

Mittel zur Vernetzung und Dokumentation der Aktivitäten sowie zentrales internes und externes Kommunikationsmittel ist das Webportal [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org) (siehe auch Abschnitt 5). E-Mail und online-Kommunikation in Chat-Räumen dienen dem schriftlichen Austausch. Auf regelmäßigen Partnertreffen werden strategische Entscheidungen getroffen, während Workshops und Konferenzen dazu dienen, die Ergebnisse der Netzwerkaktivitäten einem weiteren interessierten Kreis von FremdsprachenlehrerInnen vorzustellen. In Infobriefen und Jahresberichten informieren die Netzwerk-Partner die Mitglieder und Abonnenten über die Netzwerkaktivitäten und neue Entwicklungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenunterricht in Europa.

#### 4. Evaluation

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

-Interne Evaluation. Sie beschäftigt sich mit allen Aspekten der Qualität der Zusammenarbeit im Team, der organisierten Workshops und Konferenzen, der Evaluation der Unterrichtserprobungen, der Präsentation der Ergebnisse sowie der Außendarstellung des Netzwerks über das Web-Portal. Zu den eingesetzten Instrumenten gehören Fragebögen, Befragungen von Teilnehmern und Referenten von Fortbildungen; Teamdiagnosen und Erstellung von Gruppenregeln für virtuelle Teams; Filtertools und Bewertungsraster; und Steckbriefe für eine vereinheitlichte Dokumentation von Projekten.

Die Auswertungen aller internen Evaluationen werden allen Partnern zugänglich gemacht und die Ergebnisse fließen in Form von Verbesserungen in das Projekt zurück.

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

## 5. Das Webportal

In einem europäischen Netzwerk mit vielen Partner- und Mitgliedsorganisationen spielt die Webseite als zentrale Plattform der Kommunikation und des Austauschs eine tragende Rolle. Dazu dient das Webportal [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org) mit seinem Arbeitsbereich für Partner und Mitglieder, das vom Institut für Internationale Kommunikation e.V. in Düsseldorf betreut wird. Das datenbankbasierte Portal [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org) besteht aus zwei Bereichen, einem öffentlichen und einem internen Bereich. Der interne Bereich ist nur durch individuelles Einloggen betretbar, und verschiedene Nutzergruppen haben dabei unterschiedliche, hierarchisch gestufte Rechte (Administratoren - Evaluatoren - Partner - Mitglieder).

Im öffentlichen Bereich befindet sich neben Information zum Netzwerk und über das Comenius-Programm der EU eine Datenbank für transnationale Fremdsprachenprojekte (Comenius, Lingua und andere) und eine große Sammlung von Materialien für DaF-Lehrende. Alle von den Arbeitsgruppen erarbeiteten Materialien sollen langfristig mit möglichst genauen Angaben (Inhalte, Medienanforderungen, Zielgruppen, Sprachniveau, Sozialformen etc.) versehen und über [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org) zum Download bereitgestellt werden. Des weiteren enthält die Webseite ein Diskussionsforum, Kalender zu wichtigen Veranstaltungen im fremdsprachendidaktischen Bereich in Europa, ein Archiv der Infobriefe, sowie eine Suchfunktion.

## 6. Mitgliedschaft

Durch seine Veranstaltungen und den regelmäßigen Versand von Infobriefen wenden sich die DaF-Südost-Netzwerk-Partner an ihre Zielgruppen. Dabei werben sie für neue Mitglieder, die sich über das Webportal direkt und kostenlos anmelden können. Damit bekommen sie Zugangsrechte zum internen Arbeitsbereich des DaF-Netzwerk-Portals, und können mit Hilfe einfacher Online-Formulare ihre abgeschlossenen, laufenden oder geplanten Projekte auf der Webseite veröffentlichen, können sich und ihre Institutionen vorstellen und somit sich als neue Projektpartner anbieten. Neue Mitglieder können sich an den Arbeitsgruppen beteiligen und bei der Erprobung und Evaluation von neuen Unterrichtsideen teilnehmen. Sie erhalten regelmäßig den Infobrief und werden zu Veranstaltungen des Netzwerks eingeladen. Durch ihr aktive Mitarbeit erhalten sie Kontakt zu DaF-Experten und Lehrenden europaweit und erleben direkt eine berufliche Weiterentwicklung und eine Verbesserung ihres alltäglichen Unterrichts. Weitere Informationen finden sich dazu unter [www.daf-netzwerk.org](http://www.daf-netzwerk.org).

## Die Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens

*Prof. Dr. Halina Stasiak  
Universität Gdańsk, Polen*

“Sprachen lernen vernetzt” - was dieser Gedanke beinhaltet, was er bedeutet und wie er in die didaktische Praxis umgesetzt werden kann, darüber soll hier diskutiert werden.

Obwohl wir wahrscheinlich alle richtig modern - medial assoziieren, und diese Vernetzung im Bereich der neuen technischen Möglichkeiten lokalisieren und derer Nutzung im fremdsprachlichen Unterricht, umfasst der Begriff ein weites Feld von gegenseitigen Einflüssen verschiedener Bereiche, die erst alle insgesamt “vernetzt” eine Chance ergeben, einen neuen kommunikativen, sprachlichen Code zu internalisieren, dh. ihn erfolgreich immer dann einsetzen zu können, wenn er gebraucht wird.

Diese Vernetzungen fangen im Gehirn an, laufen dann über die ersten Versuche der Sozialisation in der nächsten und weiteren Umgebung, um sich dann unter dem Einfluss von gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Barrieren entweder aufzulockern oder zu festigen. Wenn dazu noch persönliche Eigenschaften der Lernenden und der Lehrenden, ihre Begabungen, Interessen oder eben ihr Mangel einbezogen werden, wird das Bild der Vernetzungen, die sich auf die Qualität und die Quantität des Spracherwerbs auswirken, erst richtig vieldimensional - .

Graphisch dargestellt wäre es ein richtig kubistisches Bild.

Meine Aufgabe für heute ist es zu versuchen, Ihnen Argumente vorzustellen, für die Bedeutung, (lies: Begründung) des frühen Lernens einer Fremdsprache.

Um das frühkindliche Perzeptionsvermögen, um die Konzentrationskraft des kleinen Lernalters und seine Gedächtniskapazität wird seit eh und je heftig diskutiert und zwar betrifft diese Diskussion jeglichen Lernbereich.

Es gibt aber eine, die frühe Entwicklung begleitende und den Lernprozess fördernde Erscheinung, die von allen an dieser Diskussion Teilnehmenden hervorgehoben wird: das ist die kindliche Nachahmungsbereitschaft - und Nachahmungsfreude.

Die ist genetisch bedingt. Sie hilft dem Neugeborenen sich in der Welt zurechtzufinden, sich den Bedingungen, die es umgeben, anzupassen und das zu erobern zu versuchen, was es zum Überleben - oder - in der späteren Entwicklungsphase - zu seiner eigenen Befriedigung und zum Vergnügen braucht.

In jedem Aspekt seiner Bedürfnisstillung lernt das Kind das entsprechende, erfolgsverkündende Verhalten. Und dann, mit der Zeit, entwickelt sich auch seine individuelle kreative Haltung, welche das angeborene Imitationsverhalten modifiziert und den Anforderungen der sich

verändernden Umwelt anpassen hilft.

Im Bereich des Lehr - und Lernprozesses ist der frühe fremdsprachliche Unterricht ja per se etwas ganz Besonderes. Und die Rede hier ist nicht von dem Zweitspracherwerb, der unter natürlichen Bedingungen erfolgt, in multisprachlichen Familien oder in einer multisprachlichen Umgebung.

Der Gegenstand unserer Überlegungen ist der typische Fremdsprachenunterricht, den man Kindern ab dem dritten Lebensjahr (also im Kindergarten schon) oder in den Primarklassen der Grundschule (unter polnischen Bedingungen ist es das 6. te bis zum 9. ten Lebensjahr) appliziert, meist ohne sie zu fragen, ob sie überhaupt irgendein Interesse an solch einem, aus psychologischer Sicht total unbegründeten Unterricht haben.

Interesse haben aber daran ihre Eltern. Daher spricht man, wenn man das Thema "Motivation" anschneidet, von der sog. Elternmotivation: die Eltern wollen, dass ihre Kinder Fremdsprachen lernen und die Kinder besuchen den Unterricht, um den Erwartungen ihrer Eltern zu genügen. In der Motivationstheorie wird diese Form von Motivation als das "Elternmotiv" bezeichnet. Bei Kindern ist nur selten irgend eine Spur vom inneren Drang nach fremdsprachlichem Wissen und Können zu erwarten, weil aus ihrer Sicht ein fremder Kommunikationskod völlig unnütz ist: sie brauchen ihn in keiner ihrer Lebenssituationen.

Höchstens, wenn plötzlich das aufgedrungene Schulfach auf einmal anfängt Spaß zu machen - weil es anders ist als in dem normalen Schulvorgang, weil man neue Sachen auf eine andere Weise wie gewohnt lernt, - oh, man kann sogar ein neues Feld für sich ausfindig machen, das uns erlaubt in der Erwachsenenwelt mehr zu gelten als bisher, dann sieht die Sache ganz anders aus.

Ein kleiner Mischa, bisher zu Hause als das dumme Hänsele betrachtet, kommt eines Tages in den Unterricht ganz stolz: er wüsste schon genau, wozu er das Deutsche zu lernen habe: sein Vater brauche einen Dolmetscher für die deutschen Fernsehfilme, die er bisher angeschaut habe wie Stummfilme, da er die Sprache nicht verstehe. Jetzt ist der sechsjährige Sohn da, der lernt ja seit zwei Monaten Deutsch, der kann ja die Aufgabe eines Dolmetschers übernehmen. "Sag mal," habe der Vater zu ihm eines Tages gesagt, "worüber reden denn die da? Ich kann nichts verstehen und du lernst ja Deutsch!" Und Mischa fängt an die Dialoge zu "übersetzen". Und wen kümmert schon die Exaktheit der Übersetzung? Hauptsache - er meistert einen Text zusammen, entwickelt seine Phantasie und die Erwachsenen glauben (und sie sagen es auch dem Sohn, dass sie dessen sicher sind), er sei besser als sie in diesem Bereich. So entwickelt sich allmählich seine eigene innere Motivation, etwas zu lernen, was andere nicht können.

Ein oft an anderen Stellen von mir zitierter Phillip hat seine Überlegung folgend formuliert, als die Eltern in seiner Anwesenheit sich darüber gewundert haben, dass er an dem Deutschunterricht so gern teilnimmt, in der Schule dagegen generell kein Interesse an den Tag legt: "Aber hier ist es lustig und bunt!"

So ist es eben: jeder Erfolg im Lernprozess ist immanent damit verbunden, inwieweit man die Interessen, das Entwicklungsniveau, und das, was den Lernern unabhängig vom Alter Spaß macht, beachtet.

Wie um das frühe Lernen überhaupt, so ist auch um das frühe Fremdsprachenlernen eine ganze Kette von stereotypen Vorstellungen gewachsen. Zwei extreme Meinungen seien hier nur kurz zitiert: auf dem einen Pol befinden sich die Vertreter der Meinung, dass Kinder mühelos und schnell jede neue Sprache erlernen, genauso wie sie ihre Muttersprache erlernt haben; auf dem anderen Pol dagegen befinden sich diejenigen, welche das frühe Lernen einer

fremden Sprache als völlig uneffektiv betrachten, weil z. B. die statistisch ausgerechnete Anzahl von lexikalischen Einheiten und semantischen Strukturen, die der kleine Schüler sich aneignet, zu gering sei, um der Mühe, die mit solchem Unterricht verbunden ist, wert zu sein. Wie immer, liegt auch in diesem Fall die Wahrheit in der Mitte.

Auf jeden Fall lernen Kinder Fremdsprachen anders als Erwachsene. (Vogel 1991:546-547, Apeltauer 1992, 1997, Bludau 1992, Brusch 1992, Brzezinski 1987, Iluk 2002, Stasiak, 1997, 1999, 2000 u.a.) . Bestimmte Entwicklungsprozesse sind beim kindlichen Individuum noch nicht vollendet; ob nun z. B. die Lateralisierung im zwölften Lebensjahr oder im fünften eintritt, der Fremdspracherwerbsprozess verläuft bis zum Pubertätsalter nach besonderen Prinzipien, die sich sicher wesentlich von dem der Erwachsenen unterscheiden.

Sicher ist der Lernprozeß im hohen Grade abhängig vom Lehrprozeß, den man den Kindern vorschlägt. Wenn von grundschulmäßigen Prinzipien im frühen Fremdsprachenunterricht die Rede ist, dann betrifft dies vor allem die Vorgehensweise, die Übungsformen, die Besonderheiten im Umgang mit Bewertungsmaßnahmen etc. die ganz anders sein müssen, als im Lehrprozess, dessen Adressaten Jugendliche oder Erwachsene sind.

Die Antwort auf die Frage: Lernen Kinder besser, schneller und leichter Fremdsprachen? ist zu relativieren. Mit Sicherheit lernen die Kinder eine Fremdsprache nicht schneller als Erwachsene. Es fehlt ihnen an Lernerfahrungen und Techniken, welche im Lernen geübte Erwachsene als Hilfselemente nutzen.

(Hierbei muss noch ein Vorurteil angesprochen werden, nämlich, dass das Kind so "schnell" eine Fremdsprache erlernt, wie es seine Muttersprache erlernt hat. Brusch (NM 1993/3 :94) bezeichnet die Kinder als exzellente Sprachenlerner, und zwar von Geburt an, da die meisten ihre Muttersprache schon sehr gut mit sechs Jahren beherrschen, also wenn sie in die Schule gehen. Dem muss folgendes banales Argument gegenübergestellt werden: erstens sind die Bedingungen, unter welchen das Kind die Fremdsprache lernt, anders als diejenigen, die ihm im muttersprachlichen Erwerbsprozess zur Verfügung standen und zweitens, würde ein Individuum, egal Kind oder Erwachsener, so massiven Einwirkungen von einer beliebigen Sprache ausgesetzt werden, von mindestens acht Stunden täglich während nur zwei Jahren (nicht sogar sechs) - das wären also ca. 2900 Stunden insgesamt, unter zusätzlicher spontaner Mitarbeit der Umgebung, würde es bei normaler geistiger Entwicklung jede andere Sprache genauso fließend beherrschen wie seine eigene Muttersprache.

Lohnt es sich also überhaupt die Mühe zu unternehmen, einem Kind etwas beibringen zu versuchen, was es nicht braucht, woran es kein Interesse hat und dessen quantitativer Bereich, jedenfalls im institutionell organisierten Unterricht, fast nicht der Rede wert ist?

Meiner Ansicht nach - ja! Ich bin fest überzeugt, dass es sich nicht nur deshalb lohnt, weil das Kind etwas Neues lernt, aber auch deshalb, weil sein sonst unangetastetes und ungenutztes Potential brach liegen bleibt, weil es keine Gelegenheit bekommen hat, in der günstigen Entwicklungsperiode dieses Talent, welches die meisten von uns besitzen, zu entfalten.

Betrachten wir dieses Talent aus einigen Sichtpunkten.

Zuerst einige Argumente aus dem neurophysiologischen Bereich für den frühen Kontakt mit einer anderen Sprache als die Muttersprache:

**Der frühe Kontakt mit einer neuen Sprache wirkt sich aufs Günstigste auf die Perzeptionsbreite und Qualität der Sprache aus** - auch die Perspektive zur eigenen Basissprache verändert sich günstig unter dem Einfluss auch der ganz im Unterbewusstsein sich abspielenden Prozesse ( s. dazu die Untersuchungen von Hirsch, Kim (1997) an koreanischen Umsiedlern nach den USA). Es wurde fest-

gestellt, dass abhängig davon, ob der Kontakt mit der zweiten Sprache, nach der Muttersprache ( hier also mit dem Englischen nach dem Koreanischen) früher oder später aufgenommen wurde, eine andere Lokalisierung der aktiven Zentren im Brocaschen und Wernickeschen Gehirnzentrum eintritt. Je früher der Kontakt, desto enger liegen die muttersprachlichen und die fremdsprachlichen Zentren beieinander. Je näher sie beieinander liegen, desto einfacher ist die Nutzung derselben Vernetzungen für beide Sprachcodes.

Diese Forschungsergebnisse haben uns hier in Gdansk dazu veranlasst, ein Projekt aufzubauen, dessen Realisierung in diesem Studienjahr anfängt: in vier Grundschulklassen, in denen 80 sechs/siebenjährige Kinder lernen, fängt gleichzeitig ein Englisch- und ein Deutschunterricht an, beide aufgebaut auf demselben Unterrichtsmodell und demselben sprachlichen Bereich. Ziel dieser Untersuchung ist u.a. wie sich das Switching-Problem, also das Gleiten von einer Sprache in die andere und auch über die Muttersprache bei diesen Kindern entwickelt, in welchen Sprachbereichen, der Lexik, der Sprachstrukturen, der Aussprache oder noch an anderen Nahtstellen der beiden Codes, diese Erscheinung sich besonders stark bemerkbar macht und wie lange es dauern wird, bis sich die beiden/ die drei Sprachsysteme trennen und als selbständige Kommunikationsmittel funktionieren werden. Das Projekt ist ein typisches longitudinales Projekt berechnet auf sechs Grundschuljahre.

Zum Switching - Problem noch ein Beispiel aus der Schulpraxis.

Vor Weihnachten wurden gemeinsam Plätzchen gebacken. Für die Kinder war das ein großes Erlebnis. Sie durften alles selber machen, aber unter der Bedingung, daß es auf deutsch geht. Die sprachliche Ausführung hörte sich folgend an:

*“Daj mi Mehl und Zucker” “Gdzie jest Butter?” “Ja chce Teig rühren!”*

Am Rande dieses Codewechsels von der polnischen in die deutsche Sprache sei bemerkt, daß für die Kinder der Übergang von einer in die andere Sprache ganz problemlos verlief, solange die Kommunikation gesichert war. Vermutlich werden auf dieser Etappe des Spracherwerbsprozesses die fremden Ausdrucksmittel als synonymische Ersatzformen genutzt. Die kleine Katja hat gleichzeitig Deutsch und Englisch gelernt. Folgender Dialog fand statt:

Die Lehrerin fragt: *“Wohin gehst du, Katja?”* Das Kind macht den Eindruck, daß sie die Frage nicht verstanden hat. Plötzlich fragt sie: *“Where are you going to?”*

*Lehrerin: “Ja, wohin gehst du?”*

*K.(auf deutsch) “Nach Hause”.*

Das Englische hat hier die Funktion eines Hilfskodes übernommen und funktionierte nicht als Störfaktor, sondern als Brücke, zwischen der ersten und zweiten Fremdsprache.

Das nächste neurophysiologisch belegte Argument für den frühen fremdsprachlichen Unterricht betrifft die allgemein bekannte Tatsache, **dass Kinder mit einer ausgesprochen elastischen Artikulationsapparatur ausgestattet sind.**

Die amerikanische Forscherin Helen Neville (1993,94,95) behauptet aufgrund ihrer Untersuchungen, dass Kinder bis zum Abschluss ihres ersten Lebensjahres mühelos imstande sind 140 Laute nachzuahmen und zu produzieren, auch wenn diese in ihrer Muttersprache überhaupt nicht auftreten. Ein zehn Monate alter Japaner kann noch mühelos zwischen den Lauten - **l** - und - **r** - unterscheiden, genauso, wie ein fast einjähriger Spanier zwischen den Lauten - **w** - und - **b** -. Nach dem vierten, fünften Lebensjahr fängt die allmähliche Versteifung der Artikulationsorgane, als Lateralisierungsprozess bezeichnet, an, die das “native speaker”



gleiche Aneignen fremdsprachlicher Laute erschwert. Bis zum 9/ 10 Lebensjahr bleibt aber die natürliche Bereitschaft auch mit Lauten zu spielen und sie hemmungslos nachzuahmen erhalten.

Hierzu ein kleiner Exkurs zu Untersuchungen, die 1992 an der Universität Gdansk an zwölf sechsjährigen Kindern und zwölf Erwachsenen, im Alter von 25-30 Jahren, mit Grundschulausbildung und ohne Kontakt zu irgendeiner Fremdsprache, durchgeführt worden sind. Es wurden Reaktionen beobachtet bei der Aneignung von deutschen Lauten, die sich wesentlich von den naheliegenden polnischen unterscheiden. Die betreffenden Laute waren: die Umlaute ö, ü, der ich-Laut, der ng-Laut und die langen Vokale a, o, u. Alle diese Laute haben im Polnischen keine Repräsentanten, dafür treten in der polnischen Sprache ähnliche Laute auf, deren Artikulation allerdings ganz anders abläuft. Kinder reagierten auf diese Sonderheit belustigt und ohne Verwunderung. Es war ein neues Spiel für sie, z.B. den ich-Laut im Wort wichtig mit dem weichen s im Wort swistak zu vergleichen. Die Kinder lachten bei den Versuchen der Aussprache und es machte ihnen sichtlich Spaß, eine gelungene Artikulation zu produzieren. Es gab aber auch Bemerkungen solcher Art, wie: "Ist ja komisch. Die Deutschen haben es schwerer als wir!" Das Gewohnte wurde also als "leichter" empfunden als das Neue. Man müsste jetzt nur die deutschen Muttersprachler befragen, ob die richtige Artikulation des Wortes swistak ihnen keine Mühe bereitet.

Die Erwachsenen dagegen reagierten oft mit Unmut auf die Bitte doch zu versuchen, den Unterschied in der Aussprache der geübten Laute zu artikulieren. Die interessantesten Bemerkungen dazu: "Wieso? ist doch kein Unterschied!" "Kann doch nicht sein - im Polnischen gibt's sowas nicht!" Und als das Schriftbild der Umlaute präsentiert wurde: "Wozu brauchen die Deutschen dieses u mit Strichelchen. Kann doch als i geschrieben werden." Lehrerantwort: "Das ist doch ein anderer Laut!" "Ach was, ich höre doch genau - falsch ausgesprochenes i!"

**Nach Behauptung vieler Forscher ist der Mensch genetisch in ein grammatikalisches System ausgestattet.** Die Theorie von N. Chomsky basiert ja auf diesem Prinzip. Die neuesten Beobachtungen, publiziert in "Nature" ( 9/2004) scheinen diese Theorie zu bestätigen. Sie erzählen von einer Schule für taube Kinder in Managua (Nikaragua), die innerhalb von nur zwanzig Jahren, ihre eigene Taubstummensprache entwickelt haben, mit einer eigenen komplizierten grammatikalischen Struktur, die den allgemeinen Prinzipien der Strukturen aller Sprachen entspricht. Diese Zeichensprache entwickelte sich von einer primitiven Form, welche die erste Generation der Schule als Kommunikationsmittel im Jahre 1977 ausgedacht hatte, bis zu einer fast definiten Sprachstruktur, welche die Schüler heute benutzen: von einem einfachen Zeichen bis zu einer komplizierten Struktur. Inzwischen benutzen diese Zeichensprache als Kommunikationsmittel untereinander ca. 800 Personen, vom 7. bis zum 45. Lebensjahr, Absolventen dieser eben Schule. Diese Sprache unterscheidet sich im Wesentlichen von der allgemein benutzten Taubstummensprache, die übrigens auch ihre lokalen Abänderungen, die man als "Dialekte" bezeichnen könnte, hat.

**Aus der psychologischen Sicht** sei Folgendes zur Begründung der frühen Sprachenlernens erwähnt: das normal entwickelte Kind bringt als angeborene "Aussteuer" einige Eigenschaften in die Vorschule und - wenn diese dort nicht ver-

nichtet werden - auch in die Schule mit, welche, gut genutzt, als Helfer auch bei der Aneignung von Fremdsprachen dienen. Das sind vor Allem:

- **die vorher schon erwähnte allgemeine Lernlust der Kinder**, Kinder stellen seltener die Frage, "warum" irgendeine sprachliche Erscheinung anders ist als die ihnen aus der Muttersprache bekannte, nicht deshalb, weil sie noch über kein Sprachbewusstsein verfügen, sondern, weil sie bereit sind Neues und Fremdes zu akzeptieren ohne es zu bezweifeln, sowohl in der Fremdsprache wie in allen anderen Fächern.
- **Imitationsleichtigkeit**, die sowohl bei der Ausspracheschulung als auch bei verschiedenen Rollenspielen genutzt werden kann,
- **Hemmungslosigkeit bei Äußerungen**, was bedeutet - keine Sprechangst. Die Kinder haben keine (oder wenige, meistens übrigens durch die Welt der Erwachsenen oder die schulischen Bedingungen verursachte) Hemmungen, dadurch sind sie eher bereit in einer Situation in der fremden Sprache zu kommunizieren, wo ein Erwachsener, aufgrund seiner selbstkritischen Einstellung, verstummt.
- **unbegrenzte Phantasie**
- **Handlungsbereitschaft**
- **Schaffensfreude**
- **Neugier,**
- **Offenheit**
- **positive Emotionalität**
- **Bewegungsfreude**

Damit soll aber nicht behauptet werden, dass ein Kind nur positive Eigenschaften in den Unterricht bringt. Es treten selbstverständlich auch altersbedingte Barrieren auf, die vom Lehrer oder Betreuer unbeachtet, beim Kind Stress, Angst, Trotz, Unlust bis zur Aggression auslösen können. Diese Barrieren bilden, obwohl die zwei ersten von den erwähnten auch meistens stereotyp interpretiert werden. Das sind:

- **Mangel an Konzentrationsfähigkeit**  
Allgemein gilt die Überzeugung, dass ein Kind imstande ist sich nur kurz auf einem Gegenstand konzentrieren kann. Meistens wird in diesem Zusammenhang die Zeit von 15 bis 20 Minuten erwähnt. Dabei könnten sowohl die Eltern als auch die Lehrer unzählige Beispiele nennen, wo Kinder sich stundenlang auf einer Beschäftigung konzentrieren, allerdings unter einer Bedingung: es ist etwas, was sie fasziniert
- **Spezifik der Gedächtniskapazität bei Kindern**  
(s. Jagodzinska, 2003:15-18)<sup>1</sup> Die stereotypen Überzeugungen, die kindliche Gedächtniskapazität erlaube es den kleinen Schülern nicht, effektiv zu lernen, werden

<sup>1</sup> Jagodzinska, M. Rozwój pamięci w dzieciństwie, Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdansk 2003

von der modernen Neuropsychologie zurückgewiesen. Das kindliche Gedächtnis ist von den ersten Lebensmonaten an (ja sogar schon in der prenatalen Periode) aktiv. Es verarbeitet die äußeren Impulse auf eine spezifische Weise. Der Speicherungsprozess verläuft allerdings anders als in den späteren Entwicklungsperioden.

- **Neigung zu negativen Emotionen unter dem Einfluss von äußeren Bedingungen<sup>2</sup>**, Komorowska weist hier auf die kindliche Überempfindlichkeit gegen Kritik, Drang, Misserfolg, generell bezeichnet diese Autorin diese negativen Emotionen als eine niedrige Toleranz für Frustzustände
- **Mangel an Lerngewohnheiten/ Strategien**
- **Neigung zur Langeweile**, wenn der Unterricht nicht kindesgemäß genug ist etc.

Alle diese Faktoren müssen beachtet werden, wenn erwartet wird, dass der frühe fremdsprachliche Unterricht nicht dazu beiträgt, dass ein Kind ein für alle Male den Kontakt mit einer fremden Sprache als ein unangenehmes Erlebnis abstempelt und im späteren Kontakt mit einem neuen Kommunikationsmittel jegliche positive Einstellung verliert.

Der Unterricht muss also den kindlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend ablaufen und die eingesetzten Unterrichtsmittel müssen dem jeweiligen Alter angepasst werden, wenn wir einen Erfolg beim Lernen einer fremden Sprache durch Kinder erwarten wollen. Dieser Erfolg tritt nicht ein, wenn das Kind keinen Spaß am Lernen findet. Der Spaß am Lernen ist Voraussetzung zur **Entwicklung einer positiven, intrinsischen Motivation**. Das Problem der Motivation, oder besser gesagt des Mangels an Motivation zum Lernen fremder Sprachen durch Kinder wurde schon vorher angedeutet.

Hier noch einige Worte dazu.

Beim frühen Zweitsprachenerwerb spielt die wichtigste Rolle die Bezugsperson, welche für den kleinen Menschen die Personifizierung der Sprache darstellt. So eine Situation tritt in Familien ein, in denen jedes Elternteil oder die Großeltern sich einer anderen Muttersprache bedienen, die das Kind auf eine natürliche Weise benutzt, um mit dem jeweiligen Gesprächspartner den sprachlichen Kontakt aufzunehmen. Eine motivierende Rolle spielt selbstverständlich auch der unmittelbare Kontakt mit fremdsprachlichen Altersgenossen. Jedes normal entwickelte Kind sucht nach einer sozialen Integration. Der Gebrauch einer von der Gruppe benutzten Sprache schützt das Kind vor Isolierung.

Dieses Bestreben spielt überhaupt keine Rolle im Land der eigenen Muttersprache des Kindes. Die fremde Sprache hat keinen brauchbaren Wert. Und, wie schon oft wiederholt, spielt hier auch das Argument: "Lerne die Sprache des Nachbarn!" (das ist eine Losung einer der vielen Konzeptionen für den Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht ) keine Rolle, solange es keinen Kontakt mit einem Nachbarskind gibt.

Von der extrinsischen oder instrumentellen Motivation kann in dieser Altersgruppe nicht gesprochen werden. Nur entsprechende pädagogische Maßnahmen können dazu beitragen, dass der wichtigste, lernfördernde Faktor auftritt: der oben erwähnte Spaß am Ablauf des Unterrichtsgeschehens, welcher die Lust zum Lernen weckt.

<sup>2</sup> Komorowska, (1992, 1993) erwähnt hier die kindliche Überempfindlichkeit gegen Kritik, Drang, Misserfolg, also eine niedrige Toleranz für Frustzustände

Die Freude am Unterrichtsgeschehen, das "ich-kann-das"-Syndrom unterstützt den Lernprozess. Hierzu einige Beispiele.

Ein im Rahmen einer Studienwerksstatt organisierter Sprachkurs für sechs/siebenjährige Kinder. In den Kurs kommen die Kinder meist ohne jegliche bemerkbare Motivation. Motiviert sind, wie schon vorher erwähnt, die Eltern.

Die meisten Kinder, darunter alle Mädchen, haben sich gegen den Entschluss ihrer Eltern nicht gewehrt und gaben keinerlei Widerstandsäußerungen Ausdruck.

Auf die Frage: "Kommst du gern zu uns?" bekamen wir Antworten: "Ja, Mama sagt ich muss..." oder "Mein großer Bruder muss auch lernen..." Das "muss" war Ausdruck des gewohnten und inzwischen auch akzeptierten Zwangs seitens der Eltern. Während des ersten Monats kamen keine Aussagen, die von größerem positiven individuellen Engagement der Kinder zeugten. Drei Jungen erwiesen sich allerdings nicht als alles akzeptierende Konformisten, indem sie laut gegen die ungewollte Teilnahme am Unterricht rebellierten:

*"Ich mag nicht!"*

*"Was magst du nicht?"*

*"Alles!"*

*oder "Ich mache das nicht! Ich will nicht! Das ist langweilig!"*

*"Ist Englisch nicht langweilig?"*

*"Auch, alles ist langweilig!"*

Bei Filip (6-jährig) ist diese abneigende Einstellung so weit gegangen, dass er sich während der Stunde abseits setzte und überhaupt nicht mitmachte. Dieses Verhalten wurde voll von den Lehrern akzeptiert, das heißt, dass es keine negative Reaktion auf den Entschluss von Filip gab, an den Veranstaltungen sich nicht zu beteiligen. Ab diesem Moment kam er zum Unterricht und alles um ihn geschah ohne ihn. Das Kind hielt diese Isolation drei Mal aus, in der vierten Stunde setzte er sich zu den anderen Kindern, als ob nichts geschehen wäre und schaute gespannt auf die Lehrerin, wie sie darauf reagieren wird. Als ihm keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, meldete er sich als erster zu jeder Aufgabe, blieb aber weiterhin unbeachtet. Ein voller positiver Durchbruch trat während der Abschlussfeier nach dem ersten Kursjahr ein: die Kinder haben Lieder, Gedichte, kleine Rollenspiele für die Eltern vorbereitet. Filip arbeitete mit allen anderen Mitschülern in der Gruppe, als es aber zum Auftritt kam, wiederholte sich seine Abwehrhaltung: "Ich will nicht!" Dieses Verhalten blieb wieder ohne Reaktion seitens der Lehrer und der Gruppe. Als dann die Betreuerin beim Abschied fragte, wer denn im nächsten Jahr wiederkäme, war Filip der erste, der sich meldete und sagte: *"Und ich werde wollen!"*

In der ersten Stunde nach den Ferien überraschte er die Gruppe mit der Feststellung: *"Ich komme, weil ich will, nicht meine Mama!" Und warum willst du jetzt? Weil es hier prima ist!*

Das sich die Einstellung der Kinder dem Deutschunterricht gegenüber im Laufe des Schuljahres änderte, zeugen ihre Reaktionen auf die Information hin, dass der nächste Unterricht wegen eines Nationalfeiertages entfällt: "Aber wir können doch kommen! Wollt ihr nicht mehr mit uns spielen?". Auf die Frage der Lehrerin: "Wieso denn? Ihr geht ja am Donnerstag in die Schule auch nicht?" antworteten die Kinder: "Aber hier ist es lustig! Wir wollen noch Zirkus üben!" "Ich kann meine Rolle noch nicht gut!"

Jeder große Schauspieler, jeder große Schriftsteller weiß es: wenn eine Vorstellung für Kinder gemacht wird, wenn ein Buch für Kinder geschrieben wird, müssen sie so sein, wie die für Erwachsene, nur noch viel besser. Und wenn Sie einen Schauspieler fragen, was für ein

Partner das größte Lampenfieber bei ihm auslöst, dann hören Sie sicher: ein Kind. Der Grund ist einfach: ein Kind nimmt alles, was die Welt ihm bietet, von Natur aus ernst und es ist bereit seine Phantasiebilder als reelle Erlebnisse zu projizieren und zu verarbeiten. Die Grenze zwischen dem alltäglichen Tisch mit Stühlen ringsum und einem verzauberten Schloss, wo zu Steinen verwandelte Ritter auf einen Retter warten, existiert nicht. Das Eine geht in das Andere nahtlos über, abhängig von der momentanen Situation und den Bedürfnissen. Im Spiel übernimmt es alle Rollen, die sich aus diesen Situationen und Bedürfnissen ergeben, auf eine selbstverständliche und natürliche Art und Weise auf. Einer der wichtigsten Faktoren, welche den kindlichen Erwerbsprozess beeinflussen, ist mit Sicherheit die kindliche Emotionalität.

*„Ich bin fertig!“ „Und ich bin noch nicht fertig und kann mich länger freuen als du!“  
 „Und was soll einer machen, der schon fertig ist und nichts zu tun hat?“  
 „Sinnlos! das hatten wir schon!“ „Immer dasselbe!“ „Warum lassen Sie hundert Mal das Band laufen?“  
 „Was? Haben wir nur so wenig Wörter in zwei Jahren gelernt?“  
 „Wird was daraus? Wird der Drachen fliegen?“ „Der wird sicher nicht fliegen!“  
 „Wetten, daß es keinen St. Nickolaus gibt!“  
 „Seht ihr nicht, daß ich denke?! Denken ist das Schwierigste in der Welt!“  
 „Die sagen, ich bin der Dümme unter allen Dummen!“*

Diese Aussagen sind auf verschiedene emotionelle Zustände bezogen, mit denen die Kinder auf bestimmte Unterrichtssituationen und Inhalte reagiert haben:

Freude am Lerngeschehen, Langeweile, die ihre Quelle in einer unbegründeten Wiederholung, (also methodischen Fehlern) hatte, Enttäuschung, dass die Leistung kleiner ist als erwartet, Erwartung und Unsicherheit, inwiefern das handelnde Lernen erfolgreich wird, Skepsis, die man selber durchbrechen möchte („Vielleicht verliere ich die Wette...), Minderwertigkeitsgefühl.

Die Emotionalität des Menschen ist nicht messbar, sie unterliegt auch nicht den Vergleichsverfahren: der Ärger des Einen ist nicht vergleichbar mit dem Ärger des Anderen, sowie Langeweile, Begeisterung, Aggressivität, Freude, Trauer, bei jedem Individuum eine andere Ursache haben und sich auf eine andere Art und Weise äußern. Aber Kinder lassen ihrer Emotionalität freien Lauf und äußern sie auf die unterschiedlichste Weise. Unbeachtet von der Lehrperson wird sie zur Ursache von Konfliktsituationen, Stress und disziplinären Problemen in der Klasse.

Es seien hier nur einige erwähnt:

- **Emotionell geladene Reaktionen auf unterrichtsspezifische Handlungen**

„Was, schon wieder?!“ „Das können wir schon auswendig!“ „Ist das langweilig!“ „Sinnlos, das hatten wir schon!“ der Unterricht hat mit immer derselben Aufgabengruppe angefangen.

Ein aufs Tonband aufgenommenes Lied sollte ein paar Mal wiederholt werden. Das Band war nicht entsprechend programmiert und beim erneuten Einstellen konnte die Lehrerin die entsprechende Stelle nicht finden: „So was unmögliches! Das Lied kann ich nicht leiden!“ „Können wir nicht was anderes machen?“ Die Aggression hat sich überraschenderweise gegen das Lied gewendet.

- **Disziplinäre Probleme**

treten sehr oft dann auf, wenn die Kinder gelangweilt oder müde sind, wenn sie überfordert oder unterfordert sind, aber manchmal ist das, was der Lehrer als Undiszipliniertheit interpretiert Effekt eines größeren Engagements der Schüler, welches vom Lehrer falsch

eingeschätzt wurde und seine Reaktion löste bei den Kindern Enttäuschung und Mißmut aus, genauso wie **unverständliches Handeln des Lehrers im Unterricht, eine unklare Aufgabenstellung**, die oft verschiedene, negativ geladene Reaktionen der Kinder hervor rufen.

Abschließend ist Folgendes zu sagen:

Ein früher Kontakt mit fremden Sprachen ist aus jeder Sicht völlig begründet, allerdings unter einer Bedingung: der Lehr/Lernprozess läuft so ab, dass er alle günstige Voraussetzungen kindlicher Lernbereitschaft nutzt und nichts von der positiven Einstellung unterdrückt, welche die Kinder in den Unterricht mitbringen. Mit anderen Worten: derjenige oder diejenigen, welche sich wagen mit Kindern zu arbeiten, müssen aufs Beste auf diese Aufgabe vorbereitet sein - nicht nur sprachlich exakt (u.a. im Bereich der Aussprache, weil sie als Muster zur Nachahmung dienen), aber auch im psychologischen und allgemein pädagogischen Bereich. Wenn wir, unter diesen Bedingungen, so früh wie möglich anfangen mit Kindern "fremd" zu sprechen, und nicht unbedingt "nachzählen", wieviel Wörter sie schon beherrscht haben, dann besteht die Chance, dass in unserem zusammenwachsenden Europa die verschiedenen Sprachen als natürliche Kommunikationsmittel zum Zweck Gedankenaustausch funktionieren werden.

#### Literatur

- Apeltauer E. (1992) - *Sind Kinder bessere Sprachlerner?* In: *Lernen in Deutschland, Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, 12/1, 6 - 12
- Apeltauer, E. (1997) - *Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht*, Flensburg H. 18
- Bludau, M. (1992) - *Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in: Neusprachliche Mitteilungen* H.3, 74 - 85
- Brusch, W. (1992) *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - nach welchem Konzept?* In: *Neusprachliche Mitteilungen*, H. 3. 94 - 100
- Brzeźński, J. (1987) - *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, WSiP
- Iluk, J. (2002) - *Jak uczyć małe dzieci języków obcych* - Katowice, Gnom
- Jagodźńska, M. (2003) - *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdansk, Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Komorowska, H. (1996) - *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy in.: Języki Obce w Szkole* Warszawa
- Stasiak, H. (1992) - *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*, Gdansk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego
- H.Stasiak, (1999) *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice w: Linguodidactica, zeszyt.III. Białystok* 1999
- Stasiak, H. (2000) - *Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potentiale und Probleme, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Unterricht*, Flensburg, H. 22/ 23
- Stasiak, H. (2001) - *Curriculare Überlegungen zum Konzept der Lehrerbildung für den Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht; in: Funk, H. M.Koenig (Hrsg) Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache, (S. 213 - 220) indicum Vlg. München (2001)*
- Vogel, K. (1991) - *Lernen Kinder anders eine Fremdsprache als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Fremdsprachenerwerb - in: Die Neueren Sprachen* S.546/47

## Wie die Fremdsprache zur Freundessprache wird

*Malgorzata Kopka*

*Deutsch-Polnisches Jugendwerk DPJW, Warschau, Polen*

Zuerst möchte ich mich bei den Veranstaltern dieser Konferenz bedanken, für die Einladung und die Möglichkeit vor Ihnen zu sprechen, aber auch dafür, viele interessante Projekte im Laufe der drei Tage hier kennen lernen zu können.

Kurz zu meiner Person: Ich heiße Malgorzata Kopka, bin Germanistin und DaF-Lehrerin von der Ausbildung her, habe allerdings kaum Schulunterrichtserfahrung. Ich bin seit zehn Jahren im deutsch-polnischen Jugendaustausch aktiv, die letzten zwei Jahre als Mitarbeiterin des Deutsch- Polnischen Jugendwerkes.

Das DPJW ist eine binationale Organisation, gegründet im Jahre 1991 von den Regierungen Polens und Deutschlands. Unser Ziel und Hauptaufgabe ist die Förderung des gegenseitigen Kennen Lernens von deutschen und polnischen Jugendlichen. Wir fördern finanziell und inhaltlich Jugendbegegnungen jeglicher Art, organisiert von Schulen, Jugendvereinen und Gemeinden. Wir unterstützen auch diejenigen, die den Austausch veranstalten: Lehrer, Gruppenbetreuer und Sprachmittler. Damit kommen wir auch zum Stichwort: Sprache. Sie spielt im deutsch-polnischen Jugendaustausch eine besondere Rolle.

Ausschlaggebend dafür ist das Ungleichgewicht der beiden Sprachen: Deutsch gehört zu den großen Weltsprachen und wird überall unterrichtet, was man am Beispiel dieses Netzwerkes sehen kann. In Polen ist es die zweite Fremdsprache im offiziellen Schulunterricht. Die polnische Sprache dagegen ist eine der so genannten kleinen Sprachen. Das Lernen der polnischen Sprache gehört im Ausland eher zu den Freizeitbeschäftigungen, und wird in Deutschland an Schulen nur vereinzelt angeboten. Zu betonen ist jedoch, dass das Interesse an der Sprache nach dem 1. Mai dieses Jahres deutlich gestiegen ist. In Berlin und Brandenburg sind die angebotenen Kurse inzwischen voll.

Wir haben also auf der einen Oderseite großes Interesse und Bedürfnis die Sprache des Nachbarn zu lernen, auf der anderen ein kleines (aber langsam steigendes) Interesse und noch kleiner ist das Angebot und die Möglichkeit die Sprache zu lernen. Dies spiegelt sich auch in den deutsch-polnischen Begegnungen wider: Die Kommunikation zwischen der Leitung läuft hauptsächlich auf Deutsch. Unter den Jugendlichen dominiert auch Deutsch, sie bevorzugen jedoch in vielen Fällen ebenfalls Englisch, als moderne aber auch gemeinsame Sprache, die für beide Seiten eine Fremdsprache ist.

Hinzu kommt oft noch die Differenz bezüglich der Motivationen, sich mit einer deutschen oder polnischen Schulklasse zu treffen. Ich bleibe hier bei den Lehrern als Veranstaltern,

da dies für Sie sicherlich interessanter und Ihrem Alltag näher ist. Die Motivation eines polnischen Lehrers, der meistens Deutschlehrer ist, dreht sich um die deutsche Sprache: Er will seine Schüler dazu motivieren, diese schöne, allerdings nicht die einfachste Sprache zu lernen. Er will den Deutschunterricht dadurch gerne lebendiger machen und zeigen, dass man die Sprache auch im Leben gebrauchen und benutzen kann. Wer mit polnischen Schülern einer typischen öffentlichen Schule arbeitet, weiß, wovon die Rede ist; weiß, wie schwierig es ist, junge Leute davon zu überzeugen. Aber gerade Ihnen brauche ich dies nicht zu erzählen.

Die deutschen Lehrer dagegen, meistens Geschichts-, Politik- oder Sozialkundelehrer, sehen ihre Motivation hauptsächlich in dem Aufarbeiten der deutschen Geschichte im Rahmen einer Begegnung der deutschen Schüler mit Polen in Polen. Es wird oft davon ausgegangen, dass sich die Jugendlichen irgendwie (sprich auf Deutsch) verständigen können. Dies betrifft selbstverständlich (und zum Glück) nicht alle, sowie nicht alle polnische Lehrer nur die Sprache im Mittelpunkt sehen.

Diese Unterschiede können wir oft bei den Lehrern beobachten. Zum Glück sind sich die Jugendlichen in ihrer Einstellung gleich; sie wollen sich gegenseitig kennen lernen, schauen wie ihre Altersgenossen leben, welche Musik sie hören, welche Kleidung sie tragen, was sie in der Freizeit machen und schlicht und einfach Spaß miteinander haben.

Lassen sich die unterschiedlichen Erwartungen überhaupt vereinbaren? Ich denke, ja. In einer Begegnung passiert so viel und auf so vielen Ebenen, dass jeder Beteiligte etwas davon haben kann. Die Frage ist dann aber: wie bereite ich als Lehrer einen Austausch vor und wie führe ich ihn durch.

Den Kernpunkt sehe ich in der Aufgabe, die Begegnung mit den anderen Menschen als Unterrichtsstoff zu thematisieren und in der Begegnung selbst die Sprache als etwas Verbindendes zu betrachten.

In der Vorbereitungsphase ergeben sich zahlreiche Themenbereiche, die man in den Deutschunterricht einfließen lassen kann: Wie stelle ich mich und meine Familie vor? Wie zeige ich meine Stadt? Das übliche Beispiel ist es, eine Stadtführung auf Deutsch von den Jugendlichen selbst vorbereiten zu lassen. Dasselbe betrifft alle Orte, die man eventuell gemeinsam besuchen wird. Weitere Beispiele sind Briefe (traditionelle oder als E-mails), die man sich im Vorfeld zuschickt. Man kann für die deutsche Gruppe einen kleinen Sprachführer auf Polnisch vorbereiten und dabei das Wichtigste auf Deutsch wiederholen oder auch für die eigene Familie einen kurzen Deutsch-Crashkurs machen. Es gibt, wie Sie sehen, eine breite Palette von Themen und Arbeitsmethoden, wie man die Begegnung mit den Austauschpartnern und ihrer Sprache gut vorbereiten kann.

Die gemeinsamen Tage und Programmpunkte sind dann ja reiner Sprachunterricht. Es darf nicht an Gelegenheiten fehlen, die Sprache passiv, aber vor allem auch aktiv zu benutzen. Die Erfahrung zeigt, dass gerade in den "nicht organisierten" Programmpunkten, wie freie Nachmittage oder Wochenenden bei der Familie auf der sprachlichen Ebene sehr viel passiert. Die Jugendlichen sind aufeinander angewiesen und müssen irgendwie klar kommen.

Was in beiden Phasen, sowohl in der Vorbereitung als auch in der Begegnung selbst, für das Gelingen der Maßnahme wichtig und nötig ist, ist die Bereitschaft des Lehrers aus seiner Prüfer-Rolle herauszutreten. Das ist nicht einfach, das ist mir mehr als klar. Aber man darf den Jugendlichen nicht den Spaß miteinander durch die Konjugation der unregelmäßigen Verben oder den Einsatz von bestimmten und unbestimmten Artikeln verderben! Wir dürfen nicht vergessen, unter welchem Stress die Jugendlichen sowieso stehen. Viele von ihnen



begegnen einem Ausländer zum ersten Mal im Leben. Sie empfangen die Gäste bei sich zu Hause, wo es oft zu Umzug der halben Familie kommt, damit komfortable Wohnbedingungen für den Gast geschaffen werden. Nicht zuletzt das Anwenden der Fremdsprache länger als 45 Minuten Unterricht am Tag, ist für sich selbst eine anstrengende Aufgabe. Die "Nicht-Muttersprachler" sind quasi a priori benachteiligt und sollten für ihre Bemühungen, auch wenn sie nicht fehlerfrei sind, immer wieder gelobt werden.

Wenn es uns gelingt, eine sichere, angenehme Atmosphäre in die Gruppe zu bringen, dann wird es uns gelingen, bei den Jugendlichen die Motivation zu wecken bzw. zu stärken, die (deutsche) Fremdsprache zu lernen. Das wird auch von vielen Lehrern nach den Begegnungen berichtet: Die Jugendlichen sind lernbereiter und offener für die weitere Arbeit in der Schule. Besonders kurz vor dem Gegenbesuch.

An dieser Stelle und gleichzeitig zum Abschluss möchte ich Ihnen kurz eine der Publikationen des DPJW vorstellen. Sie heißt TrioLinguale und ist eine CD-Rom zur Sprachanimation bei deutsch-polnisch-tschechischen Jugendbegegnungen. Es handelt sich um eine reiche Sammlung von Spielen und anderen Methoden, mit denen man in der Begegnung selbst mit der Sprache Spaß haben kann. Sie zeigt gute und wichtige Möglichkeiten auf, den beiden Muttersprachen in der Begegnung Zeit und Raum zu geben. Die erste Auflage ist bereits vergriffen, die zweite soll noch bis Ende des Jahres erscheinen. Dann können Sie die Triolinguale in den beiden Büros des DPJW bestellen.

Ich hoffe, Ihnen unsere Erfahrungen mit den Sprachen bei deutsch-polnischen Jugendbegegnungen etwas näher gebracht zu haben. Für Fragen stehe ich Ihnen noch heute und morgen jeder Zeit zur Verfügung. Ich bedanke mich herzlichst für Ihre Aufmerksamkeit!

Malgorzata Kopka  
PNWM Warszawa Referat Wspierania Wymiany Szkolnej  
DPJW Warszawa Förderreferat Schüler- und Sportaustausch  
ul. Alzacka 18, 03-972 Warszawa  
tel. 0048/22/518 89 32 fax 617 04 48  
[www.pnwm.org](http://www.pnwm.org)



## **B-Learning als alternatives Lern- und Ausbildungsszenarium**

*Ana Margarida Abrantes*

*Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Viseu, Portugal*

### **1. Der Hintergrund: Europa und E-Learning**

Lissabon, März 2000. Bei dem Gipfel des europäischen Rats in der portugiesischen Hauptstadt wurde das Ziel festgesetzt, die europäische Union zum weltweit wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen. Eine dermaßen entwickelte Wirtschaft, die auf einen dauerhaften Wirtschaftswachstum und auf die Gesellschaftstabilität und sozialen Frieden aufbaut, kann nur im Rahmen einer wissensbasierten Gesellschaft entstehen, die allgemeine und berufsorientierte Bildung als Grundlage ihrer Entwicklung sieht. Der erste Schritt zur Verwirklichung dieses Vorhabens ist das Umdenken und die Modernisierung des Bildungssystems in Europa, ein Prozess, das die Zusammenarbeit der verschiedenen EU-Ländern voraussetzt, sowie der Erfahrungsaustausch und das gegenseitige Beobachtung und Implementierung von gelungenen Modellen. Aus diesem ehrgeizigen Vorhaben entstand ein von den Bildungsministern verfasstes präzises Arbeitsprogramm, das die konkreten Zielsetzungen bis 2010 festlegt:

- "Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme in der EU;
- leichter Zugang zur allgemeinen und Beruflichen Bildung für alle;
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt".

Europa hat sich somit zum Ziel gesetzt, durch Bildungsverbretung und verbesserte Gestaltung des Arbeitsmarkts eine wissensbasierte und wettbewerbsfähige Gemeinschaft zu werden, und dadurch die Lebensqualität ihrer Bürger zu erhöhen. Darüber hinaus strebt Europa an, ein attraktiver und zukunftsfähiger Raum im internationalen Szenarium zu werden, der materielle und menschliche Investition zu sich zieht und gleichzeitig, durch die Ausbildung von Experten und Fachkräften aus anderen Weltgegenden, die Entwicklung anderer Länder fördert.

Die Lissabonner Strategie integriert somit "alle Aktionen im Bildungsbereich auf europäischer Ebene, einschließlich der beruflichen Bildung" (durch den sogenannte Kopenhagen-Prozess, zur Verstärkung der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung).

In diesem Zusammenhang entstand auch der Bologna-Prozess, der eine Zusammenarbeit für die Schaffung eines wahren europäischen Hochschulraumes und eine gemeinsame Hochschulpolitik in Europa anstrebt. Die Einebnung und übersichtlichkeit der Hochschulqualifikationen, die Übertragbarkeit von Leistungen durch ein vereinfachtes und gemeinsames Anrechnungssystem (die ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System), die Optimierung der Mobilität in Europa und die Anziehung von Studenten aus der ganzen Welt, sind einige der sichtbarsten Seiten dieses Prozesses.

Die Bildungsreform im europäischen Raum umfasst somit konkretere Schritte, die verschiedene Bildungsniveaus und ein breites Publikum erreichen. Unmittelbar nach dem Gipfel im Frühjahr wurde die sogenannte Lissabonner Strategie zum Sammelbegriff von verschiedenen Ansätzen, die die Qualität der Bildungssysteme erzielen: von problembasiertem zum holistischorientierten Lernen, von flexiblem zum lebenslangen Lernen. Diese Begriffe zeigen inhaltliche Prinzipien einer Neuorientierung von Bildung, mit Hinblick auf die Annäherung von Wissen und Leben und die Betrachtung von Bildung als nicht abgeschlossenes, vielmehr als kontinuierliches Prozess zur zukunftsfähigen gesellschaftlicher Entwicklung.

Die Lissabonner Strategie betonte auch einen weiteren Aspekt: die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als wichtiges Mittel zur Konkretisierung der angestrebten Inhalten. Die neuen online- und offline-Ressourcen stellen andere Möglichkeiten des Lernens dar, die gegenüber von Präsenzformen mehr räumliche und zeitliche Flexibilität erlauben und somit zu einer Selbstgestaltung des Lernprozesses beitragen. Weiter über die Aus- und Weiterbildung hinaus (im Beruf wie in der Hochschulbildung), zielt die Europäische Union auf eine Vertrautheit der Bürger/Innen mit den Informations- und Kommunikationstechnologien, die heute das erste Medium der Informationsverbreitung und des Zugangs zu relevanten Inhalten darbieten: die sogenannte e-literacy.

Eine dermaßen wissensbasierte und wissensorientierte Gesellschaft, die den Wissenserwerb nicht mit einem Schulabschluss beendet, sondern eher erst anfängt und sich somit an einem lebenslangen Lernprozess orientiert, entsteht nicht sofort, sondern wird in erster Linie im Rahmen des Lernprozesses zu dieser Vertrautheit mit Inhalten und Medien ausgebildet. Aus diesem Grunde wurde die Bildungsebene - sowohl die Hochschulausbildung wie auch die Berufsbildung - schnell zu einem privilegierten Bereich der Innovation. Neue Formen des Lernens und des Wissensmanagements entstanden, begleitet und stark unterstützt von der raschen Entwicklung der Technologie. Eine dieser Formen, womöglich die meist bekannte und stärkste verbreitete, ist das E-Learning.

## 2. E-Learning: Flexibilität und Autonomie

Der Lehr- und Lernprozess hat schon immer von den Entwicklungen der Technologie zu profitieren gewusst. Die Fremdsprachendidaktik, zum Beispiel, hat Methoden entwickelt, die sich an die Anwendung der technologischen Befunde für ein effektives Lernen richteten. (Man denke an die Audiolinguale und audiovisuelle Methoden).

Mit der Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wuchs auch der Enthusiasmus ihres Einsatzes für einen effektiveren Lernprozess. Begleitet von der Orientierung der Gesellschaft an das Wissen als Ausgangspunkt des nachhaltigen Fortschrittes, wurde das Potenzial der Technologie für das Lernen schnell entdeckt. e-learning ist heute womöglich die meistverbreitete Form des technologiegestütztes Lernens. Der Begriff bezeichnet den computergestützten Wissenserwerb im Rahmen der Aus- und Fortbildung, an

Unternehmen sowie an Hochschulen und in den verschiedenen Branchen und Bereichen. Unter anderem weist e-learning folgende Eigenschaften auf:

1. Die Lerninhalte und Materialien werden in digitalisierte Form angeboten;
2. Die Inhalte sind dem Lernenden unmittelbar online verfügbar und zeitlich wie räumlich unbeschränkt zugänglich. Diese Lernform baut stark auf Flexibilität und Selbstverantwortung für den Lernprozess;
3. E-Learning baut auf Multimedialität, indem die Inhalte in kombiniertem Format dargeboten werden (Text, Audio, Video);
4. E-Learning setzt Interaktivität voraus (unter Lernern, zwischen Lerner und Lehrer);
5. Jedes Lerntempo, jeder Lernstil wird beachtet;
6. Neben Wissensvermittlung werden andere Kompetenzen erworben, wie die Einbettung der Inhalte in lebensnahen Situationen, die Anwendung der Inhalte und das Problemlösen, der selektive Umgang mit Information.

Die Technologie ist in diesem Lernformat das Medium zur Informationsvermittlung und Präsentation. Neben dem WWW als unendliche Informationsquelle werden synchrone und asynchrone Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktivität gewährleistet (durch Chat, Netmeeting oder E-Mail und Foren, beispielsweise).

Die Vorteile des e-learning im Kontext der angestrebten Bildungsreform in Europa und im Rahmen der raschen IKT-Entwicklung wurden sofort spürbar:

1. e-learning trägt zum allmählich vertrauten Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (von Lerner, aber auch von Lehrkräften), und somit zur Selbstverständlichkeit der Annäherung von Bürger/Innen zum Internet.
2. Die Vermittlung bzw. der Erwerb von Wissensinhalten wird zeitlich und räumlich flexibel: die "Wann" und "Wo"-Entscheidungen werden dem Lerner in großem Masse überlassen. Diese flexible Gestaltung des Lernens ist von Vorteil in der beruflichen Bildung (sie muss nicht länger in Arbeitszeiten integriert werden, sondern kann neben dem Beruf erfolgen, was vorteilhaft für Unternehmer und Mitarbeiter ist). Auch in der Hochschulbildung wurde diese Flexibilität angestrebt. Der neue virtuelle Hochschulraum erlaubt die Anwerbung von Studenten aus anderen Regionen oder Ländern. Für die Studierenden ermöglicht diese Form des Lernens auf Distanz die Belegung von Seminaren an der Heimatuniversität während eines Auslandssemesters, zum Beispiel.
3. Die Flexibilität und die Distanz sind Eigenschaften, auf die das erstrebte lebenslange Lernen aufbauen kann. Die neuen Medien stellen somit eine Möglichkeit des Wissenserwerbs unabhängig von festgelegten Ausbildungsszenarien und erlaubt einen Zugang zur Information wann und wo sie notwendig ist. Diese ist eine Grundbedingung der Wissensgesellschaft.

So neu ist das im e-learning beinhaltet Prinzip des Lernens auf Distanz allerdings nicht. Man denke an die frühen Korrespondenzkursen oder an allmählich modernere Formen des "distance learning", unterstützt vom Radio und später vom Fernsehen. Jedoch eine solche Interaktivität zwischen den Lernagenden und die Geschwindigkeit der Kommunikationsformen

wie sie heute möglich ist, ist an sich ein sehr innovatives Zeichen dieser Lernform und eine ihrer Stärken. Immerhin sind bei e-learning auch einige Nachteile auffindbar.

### 3. Von e zu b: blend und blended learning

Der e-learning-Ansatz überzeugte schnell in vielen Bereichen, von der beruflichen Weiterbildung bis hin zur Hochschulausbildung. Die hohe Investition im technologischen Bereich in der Anfangsphase wird schnell kompensiert durch die häufige Anwendung und Multiplizierung in verschiedenen Kursen und Bildungsmaßnahmen. Jedoch erreichte diese neue Form des “distance learning” noch nicht ihre Optimierung. Dem e-learning wird auch Kritik geübt, unter anderem was den sozialen Aspekt, die Interaktion angeht. Unter anderem hat das e-learning gegen folgende Punkte zu kämpfen:

1. die technologiegestützte Kommunikation und Austauschmöglichkeiten sind fern von dem Interaktionsangebot in Seminaren, trotz der Geschwindigkeit von Kommunikationstechnologien (E-Mail, Foren oder synchronen Medien). Der soziale Kontakt zu den Lehrenden und anderen Lernern ist zu virtuell;
2. Bildungseinrichtungen werden anonym;
3. In vielen Orten herrscht noch weitgehend große Skepsis, was die Akzeptanz von “neuen” Medien angeht; Misstrauen gegenüber Medien, oft gesehen als Ersatz für die Lehrenden;
4. Neue Kompetenzen (fachunabhängig) werden von Lehrenden und Lernenden verlangt (Umgang mit Medien, Nutzungskompetenz, aufwendige technische Ausstattung von Einrichtungen und Relevanz von medienorientierten Inhalten und Aufgaben).

Diese Aspekte tragen dazu bei, dass sich der Prozess des e-Learning langsamer entwickelt als die Technologie selbst.

Bei e-learning geht es nicht in erster Linie um die Umgestaltung von traditionellen Seminaren in eine mediengestützte Form, sondern vielmehr um ein neues Konzept, dem das problemorientierte Lernen, die Auseinandersetzung mit aktuellen und relevanten Inhalten, die Einbettung in der Realität und eine konstruktivistische Annäherung zum Lernen, zugrunde liegen. Dies bedeutet u.a., dass sowohl die Kursinhalte wie auch die angewandte Lernmethode umgedacht werden müssen. Die Folgen reichen weit über eine Medienkompetenz hinaus: von den Lernern wird die Selbstverantwortung für das eigene Lernprozess verlangt, sowie der kritisch bewusste Umgang mit unbegrenzten Informationsquellen. Für die Lehrkraft bedeutet dieser Ansatz ein anderes Herangehen an die Lehrinhalte, der weit über die Wissensvermittlung hinaus geht. Die Themen sollen so eingeführt und angeboten werden, dass sie zum entdeckenden Lernen, zur Informationssuche und Wissensanwendung auf die Lösung eines Realitätsnahen Problems führen.

e-learning verlangt daher eine technologische Ausrüstung und eine mehrfache menschliche Kompetenz, bietet dagegen größere zeitliche und räumliche Flexibilität. Deshalb ist es trotz vergleichbarer Kosten gegenüber Präsenz-Ausbildungsveranstaltungen weiterhin beliebt als zukunftsfähiger Lernansatz.

Einer der Kritikpunkte des e-Learning ist, wie worhin erwähnt, die allmähliche Anonymität der Bildungseinrichtungen und die mangelnde soziale Verknüpfung unter Lernern und Ausbildern. Dazu zählt die Überschätzung des selbständigen Lernens, das oft Lerner überfordert, und

unausreichend entwickelte Medienmethodologien. In diesem Kontext entstand das Bedürfnis zur Ergänzung von reinem e-learning durch andere Lernformen. Um die Probleme zu überwinden in Richtung einer optimierten Lernform, die sowohl die neuen Technologien miteinbezieht und die unterschiedlichen Lerntempi und -stile respektiert, entwickelte sich das e-learning zu b-learning: blended learning. Es lohnt sich, einen Augenblick über diese Bezeichnung zu reflektieren.

In den Kognitionswissenschaften ist blending ein geläufiges Wort geworden. Damit bezeichnet man die kognitive Fähigkeit zur Erschaffung von neuen Bedeutungen. Bereits vertraute Konzepte werden in einen neuen konzeptuellen Raum projiziert und aus ihrer Integrierung entsteht eine neue (blended) Bedeutung, die somit die neue Realität kognitiv erfasst. Dieser hochkreative Prozess der konzeptuellen Integration ist trivial genug, um bei der andauernden Anwendung nicht bewusst gemerkt zu werden, aber gleichzeitig so präsent in allen Bereichen menschlicher Aktivität, dass er als inhärent menschlich gilt (spürbar in der Sprache, in der Mathematik, in der Kunst, und entscheidend in der Phylognese - siehe Fauconnier & Turner, Brandt und Tomasello).

Auf das Lernen bezogen bezeichnet dieses blending in der Bezeichnung blended learning (oder in der Kurzform b-learning), das Ergebnis der selektiven Projektion aus zwei Lernansätzen: die traditionelle Präsenzveranstaltung (der Präsenzunterricht, das Seminar) und das e-Learning. Weshalb die Bezeichnung b-learning dabei so wichtig ist, zeigt das Prinzip des blending an sich: es geht nicht darum, traditionelle Unterrichtsformen mit online-Aufgaben auf Distanz abzuwechseln, sondern vielmehr um die Integrierung beider Formen (in den Aspekten, wo sie sich ergänzen), um zu einem übergeordneten Ziel beizutragen: ein effektiveres Lernprozess, wo der Wissenserwerb genaue Ziele dient.

Blended-learning kann verschiedene Formate übernehmen. Ein Beispiel ist die Anwendung von Aufgabesätzen, die die mediengestützte Erarbeitung von Lerninhalten vorsieht. Dieser Phase von e-learning, bei der eventuelle Wissensunterschiede innerhalb der Lerngruppe erstmal auf eine gemeinsame Ausgangsbasis niveliert werden, folgt dann eine Präsenzphase in einer an Zeit und Ort gebundenen Präsenzveranstaltung, wo Anwendungskontexte für das erworbene Wissen hingeführt und gemeinsam besprochen und bearbeitet werden. Wir kommen gleich wieder zu diesem Punkt.

#### 4. B-learning und Sprachenlernen: möglich?

Die Zusammensetzung von drei wichtigen Faktoren für das Fremdsprachenlernen bietet heute ein interessantes Szenarium für den Einsatz von blended learning in der Sprachausbildung.

1. Zum einen, die europäische Sprachpolitik, die voraussieht, dass jeder EU-Bürger mindestens zwei Fremdsprachen aktive beherrscht und dazu noch über rezeptive Kenntnisse mindestens einer anderen verfügt. Einen bedeutsamen Schritt in diese Richtung machte der Europäische Rat mit der Verfassung von dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die Sprachkompetenz in den verschiedenen Kenntnisniveaus beschreibt, objektiver messen und vergleichen lässt, quer über Sprachen und europaweit. Die genaue Beschreibung der Sprachbewältigung in Form von "kann-Kompetenzen" setzt voraus, dass der Lerner dem eigenen Spracherwerb bewusster ist und somit fähig ist, seine eigenen Fähigkeiten zu beurteilen und seinen Lernprozess zu beeinflussen. Somit ist die Basis festgelegt für den europäischen Sprachenportfolio, als europaweiter Sprachenpass.

2. Zu diesem Szenarium zählt die vorhin erwähnte Entwicklung der Technologie, der die Fremdsprachenmethodik immer mit Interesse verfolgt hat. Selbstverständlich wurden die neuen Informationstechnologien (vor allem das Internet als neue und unbegrenzte Wissensquelle), sowie technologiebasierte Formen der synchronen und asynchronen Kommunikation mit großer Aufmerksamkeit beobachtet, mit Hinblick auf die Möglichkeit ihrer Anwendung im Spracherwerb (unter anderem für die Entwicklung einer Sprachkompetenz, die relevant ist für die Bewältigung neuer Mitteilungsbedürfnissen und Kommunikationsanforderungen).
3. Ein weiterer Faktor ist die von Europa beanspruchte e-literary, die Ausbildung jedes Bürgers im Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien, mirt Hinblick auf die Entwicklung einer wettbewerbs- und zukunftsfähigen wissensbasierten EU-Gesellschaft.

Zu diesen Faktoren zählen auch die Überlegungen zu den Vor- und Nachteilen einer Umgestaltung des Lernprozesses in Form von e-learning. Gerade bei Sprache ist diese Frage umso sensibler: der Spracherwerb ist ein metasprachlicher Prozess, bei dem Sprache gleichzeitig als Lernobjekt und Lerntool fungiert. Darüber hinaus ist die natürlichste, womöglich die unmittelbarste Kommunikationsform das Gespräch, das die Präsenz beider Partien voraussetzt. So gesehen bleibt in e-learning-Szenarien kaum Raum für diesen wichtigen kommunikativen Kontext, der jedoch beim blended-learning wiederum kompensiert wird. Alle diese Punkte betrachtend, spricht vieles für den Einsatz des blended-learning im Fremdsprachenunterricht, bei dem die Stärken jeder Phase die Nachteile der anderen kompensieren und ausgleichen:

- e-learning: diese Phase ermöglicht jedem Lerner nach seinem Tempo zu lernen, Inhalte wiederholen, die Progression in jeder Phase selbst zu bestimmen, Lernziele zu aktualisieren.
- Dazu zählt auch die Möglichkeit zur virtuellen Interaktion mit Kursleiter oder anderen Teilnehmern durch Formen der alltäglichen Kommunikation, wie chat, E-Mail oder Forum. Allerdings ist die soziale Interaktion begrenzt und der natürlichste Weg des menschlichen Kontakts, nämlich die persönliche Interaktion, nicht möglich, was bei Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielt.
- Präsenzphase: die physische Präsenz zu festgelegtem Termin und Ort erlaubt die persönliche Kommunikation und (die Simulierung) von authentischen kommunikativen Situationen. Allerdings kann bei der Gesamtgruppe nur schwer jeder Lernrhythmus beachtet werden und das individuelle Lernen ist in dem Zusammenhang kaum möglich. Dieses Lernbedürfnis wird aber in der e-learning-Phase ausgeglichen.

Im Fremdsprachenunterricht sieht ein b-learning-Ansatz beispielsweise so aus (das Beispiel stammt von dem GET-Kurs des Verlags PONS, ein Business-English-Kurs):

### **Beispiel**

Selbstlernen: Im E-Learning hört der Lerner einen Dialog zu einer Terminanfrage. Ein Aspekt des Futurs wird auf diese Weise eingeführt und später erläutert. Das passende Vokabular und Formulierungen für Rückfragen werden erklärt und geübt.



Online-Kommunikation: Über E-Mail wird eine Verabredung getroffen. Dabei wird das Gelernte in schriftlicher Kommunikation angewendet.

Präsenzunterricht: Im Klassenzimmer wird nun die mündliche Abstimmung größerer Meetings und Zeitpläne geübt. Dabei kann der Trainer auf besondere Umgangsformen eingehen.

Diese Kursstruktur stammt aus dem Blended-Learning Angebot von Pons Verlag für Wirtschaftskontexte, der Kurs GET, der auf eine Verzahnung von autonomen Lernen, Online- und Präsenzphasen und auf die Optimierung von jedem Medium aufbaut.

Ein weiteres Beispiel vom Potenzial eines blended-learning-Ansatzes für das Fremdsprachenlernen ist die innovative Lernsoftware vom Hueber e-learning-Angebot, die für ein blended-Lernumfeld sehr geeignet ist und sich mit Präsenzphasen gut kombinieren lässt. Das Beispiel stammt aus dem Kurs Deutsch Online für Anfänger im Verlagsangebot. Den drei oben genannten Lernmomenten folgend, könnte die Arbeit an der allerersten Lektion alle drei Phasen integrieren:

Selbstlernen: Im E-Learning hört der Lerner Dialoge und bearbeitet Aktivitäten zum Thema Begrüßung und Vorstellung (Guten Tag oder Hallo, Woher kommen Sie? oder Im Hotel). Redemittel, spezifischer Wortschatz und themenrelevante grammatische Punkte werden auf diese Weise eingeführt und geübt.

Online-Kommunikation: Die Einheit sieht eine Phase der schriftlichen Kommunikation vor (PPT4): der Lerner schreibt eine E-Mail an seinen Tutor und stellt sich dort vor. Präsenzunterricht: Im Klassenzimmer kann die Vorstellung geübt werden. Entweder im simulierten Szenarium oder, wenn das die allererste Präsenzphase, durch die authentische Vorstellung von Teilnehmern und Kursleiter.

## 5. Blended learning in der Lehrerbildung: ein Beispiel aus Viseu

Als innovatives und nachhaltiges Ausbildungsform, eignet sich das blended learning auch für die Lehrerbildung, gerade als Vorbereitung zukünftiger Tutoren von blended-learning-Kurse. Der Einsatz von diesem Format in der Ausbildung ermöglicht den Erwerb einer Medienkompetenz, die den Umgang mit dem technischen Teil sowie die Anwendung von Internetressourcen und Kommunikationstools umfasst. Neben dem metasprachlichen Umgang mit der Fremdsprache, rückt die Integration von e-learning und Präsenzunterricht durch die Selbsterprobung in den Vordergrund.

Ein Beispiel einer Fortbildungsveranstaltung nach blended-learning-Design ist der Kurs, der im Sommersemester an der Portugiesischen Katholischen Universität angeboten wurde. "Fortbildung Online" wurde von dem Dozenten Frank Leppert konzipiert und zielt darauf, zukünftige DaF-Lehrer mit den Anwendungsmöglichkeiten des Autorenprogrammes "Hot Potatoes" vertraut zu machen, um es später in ihrer Tätigkeit als Lehrer im Sekundarstufenbereich in den Schulen einsetzen zu können. Gleich in der Präsentationsseite (index) liest man: "Diese Website soll als Basisstruktur eines E-Learning-Kurses dienen, der sowohl als reiner Online-Kurs durchgeführt, oder aber auch als sogenanntes B-Learning (blended learning), also ein Kurs mit Präsenzphasen, wie z. B. Workshops, angegangen werden kann."

In diesem Kurs werden die drei obengenannten b-learning-Komponenten beachtet und integriert durchgeführt.

Selbstlernen: Der Kurs besteht aus 6 Modulen, den 6 Übungsformen von der Software entsprechend:

- JQuiz (Quiz- und Multiple Choice-Aufgaben)
- JCross (Kreuzworträtsel)
- JMix (Schüttelsätze)
- JMatch (Zuordnungsübungen)
- JCloze (Lückentexte)

Jedes Modul enthält einen Informationsteil und Aufgaben dazu. Die Teilnehmer können nach ihrem Lerntempo, zeit- und orteungebunden die Inhalte bearbeiten. Dabei stehen Tutorien zur Verfügung, beispielsweise Power-Point-Präsentationen, die der Kursleiter vorbereitet hat, um die Lerner durch jedes Modul zu begleiten und die Arbeit mit jedem Hot Potatoe einzuführen. Die Bewältigung der Aufgaben zu jedem Modul setzt die Auseinandersetzung mit diesen Tutorien voraus. Aber der Umgang mit der Information (ob Schritt für Schritt dem Tutorium folgend oder sich auf konkrete Punkte konzentrierend) bleibt dem Lerner überlassen. Flexibilität und Selbstverantwortung werden somit gefördert.

Online-Kommunikation: Die Ergebnisse der Selbstlernphase werden dem Kursleiter regelmäßig mitgeteilt. Zu einem vorher festgesetzten Termin senden die Teilnehmer die Lösung der Aufgaben per E-Mail an den Kursleiter, der wiederum auch virtuell darauf reagiert. Auf diese Basis werden die Teilnehmer mit Kommunikationstools vertraut. Der Umgang mit E-Mail aber auch mit synchronen Tools wie Messenger, wird allmählich als Kontaktform mit dem Kursleiter selbstverständlich.

Präsenzphasen: Der Einstieg in den Kurs wird durch eine Einführungsveranstaltung gesichert, wo der Kursplan und die Grundlagen des methodologischen Vorgehens (die Form des b-learning) erklärt werden. Im Laufe des Semesters sind zwei Workshops eingeplant, bei denen die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, die Bewältigung von Aufgaben und das Besprechen von Schwierigkeiten in der Selbstlernphase besteht. Diese Vielfalt im Aufgabenangebot der Workshops respektiert auch die unterschiedlichen Lerntempi und -bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer. Am Ende des Kurses ist eine Abschlussveranstaltung eingeplant, bei der die Lerner ausgewählte Ergebnisse einander präsentieren und eine Seminauswertung durchgeführt wird. Alle Hot-Pot-Übungen, die von den Teilnehmern im Rahmen dieser Fortbildung erstellt wurden, werden nun auf der Kurswebseite veröffentlicht und bieten somit eine gute Aufgabenquelle für das Praxissemester in der Schule.

An dieser Stelle verzichte ich auf eine detaillierte Vorstellung der Fortbildungsstruktur oder ihrer Ergebnisse und lade Sie stattdessen herzlich ein, an dem Workshop meines Kollegen Frank Leppert teilzunehmen und diese b-learning Erfahrung in der Lehrerbildung näher kennen zu lernen und die eine oder andere Aufgabe selbst zu erproben.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Blended learning als Lernansatz ist gleichzeitig innovativ und bekannt, alt und neu. In der Tat sind ihre Grundsätze und Bestandteile gut vertraut. Sowohl das Selbstlernteil wie auch

die Kommunikationsphasen waren in den Anfängen des Tele-learning oder distance learning schon vorgesehen. Nur werden sie heute mit anderen Medien durchgeführt. Die neuen Technologien erlauben mehr Interaktivität bei den Aufgaben und Geschwindigkeit in der Kommunikation. Jedoch können sie nicht die authentische präsenzielle Kommunikation ersetzen, weshalb Blended-Learning auch Präsenzphasen vorsieht. Die wahre Innovation dieses neuen Lernansatzes besteht darauf, die verschiedenen Phasen und Medien wirklich zu verzahnen. Durch diese durchgedachte Integration werden die Mängel jeder isolierten Lernform in den Hintergrund geschoben und die Vorteile von kombinierten Präsenz und Selbstlernphasen verstärkt. In der Bildung resultiert dieser Ansatz an Lerneffizienz, die wiederum auf Lernmotivation aufbaut. Indem jedes individuelle Lerntempo beachtet und der persönliche Kontakt, ein wichtiger Bestandteil des Lernens besonders bei Fremdsprachen, ermöglicht wird, dann sind die Bedingungen zur Lernmotivation gewährleistet.

Lernbereitschaft, eine unabwendbare Grundbedingung des Menschen, kombiniert mit einer steigenden e-literacy, sind die zwei Bausteine der von der EU angestrebten Wissensgesellschaft, eine Voraussetzung für eine stabile, friedliche, wettbewerbs- und zukunftsfähige Gesellschaft, die wir aus Europa machen wollen.

### **Eine Auswahl von relevanten Sites zu B-Learning:**

**elearningeuropa.info** - Eine Website der europäischen Kommission zur Veröffentlichung von Hintergrundinformation zu e-Learning, Beispiele gelungener Praxis, europäischen Programmen und Projekten und e-Learning-Veranstaltungen in Europa. Die verschiedenen Lernumgebungen sind dabei beachtet: Schule, Universität, Beruf, individuelles Lernen.

<http://www.elearningeuropa.info/index.php?lng=2>

**Eureca** - Ein europäisches Projekt zur Förderung eines neuen Bildungsprogramms, der einen Vorschlag eines b-Learning-Programms konzipiert hat. Die Grundlinien dieses Programms können auf der Website gelesen werden.

<http://www.aegce.org/eureca/resu.htm>

**Blended Learning Network** - "Das Blended Learning Network ist eine Kooperation von verschiedenen Unternehmen und Organisationen, die Qualifizierungskonzepte im Blended Learning-Ansatz anbieten bzw. Dienstleister, die inhaltliche und technologische Lösungen für Blended Learning-Konzepte anbieten."

<http://www.blended-learning-network.de>

**Blended Learning in den Geisteswissenschaften** - Ein Projekt der Uni Hamburg

Ein E-Learning Baukasten für Philosophie und Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg. Die Site informiert über das Projekt eines Baukastens, der den Lehrkräften an der Universität Hamburg helfen soll, ihre Inhalte als E-Learning-Module zu gestalten und über eine Webseite oder Plattform hochzuladen.

<http://www.phil-gesch.uni-hamburg.de/fbelchbaukasten.html>

**Blended Learning: Network of New South Wales Public Schools** - diese australische Website geht auf konkrete Fragen beim Einsatz von b-Learning Szenarien und veröffentlicht Erfahrungsberichte von Lehrern, die diese ausprobiert haben. Hier finden sich konkrete Hinweise und Ratschläge zur Erprobung von b-Learning-Szenarien.

<http://www.schools.nsw.edu.au/learning/yrk12focusareas/learntech/blended/index.php>

**Blended-Learning bei Beats Biblionetz** - eine Literaturliste, Begriffs- und Personenlexikon, sowie eine Aussagesammlung zum Thema Blended Learning. Eine gute Quelle allgemeiner Informationen zum b-Learning Lernansatz.

<http://beat.doebe.li/bibliothek/w01417.html>



## Handlungsorientierter DaF-Unterricht, was ist das?

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

*Ich höre und vergesse,  
ich sehe und erinnere mich.  
Ich tue es und verstehe es.  
(chin. Sprichwort)*

Lehrende sollten im Fremdsprachenunterricht so oft wie möglich gemeinsam mit den Lernenden etwas tun, das zu Ergebnissen führt, die man anfassen oder vorführen, mit denen man spielen oder arbeiten kann und die im Augenblick und auch später für die Lernenden Gebrauchswert haben. Man kann durch Handeln und während des Handelns sehr viel lernen, und zwar spannender und offener.

Dem handlungsorientierten Unterricht liegen philosophische und pädagogische Traditionen und lernpsychologische Erkenntnisse zugrunde. Dabei wird von folgendem Ausgangspunkt ausgegangen:

Lernen ist ein aktiver, eigenverantwortlicher und ganzheitlicher Prozess, bei dem sich die Lernenden die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren aneignen. (Leonardo-Projekt)

Was versteht man unter "handlungsorientiertem Unterricht"?

"Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden" (Jank/Meyer 1994: 354).

In dieser Definition kommen fast alle Merkmale, die einen handlungsorientierten Unterricht charakterisieren, zum Ausdruck, nämlich handlungsorientierter Unterricht ist:

- ganzheitlich: Dieses Merkmal bezieht sich einerseits auf die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Das Lernen hat kognitive, emotionale und praktische Dimensionen, läuft also mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen ab. Tun und Denken werden miteinander verbunden. Andererseits werden die Inhalte in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht.

- lerneraktiv und lernerorientiert: Die Erfahrungen und Interessen der Lernenden werden bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts berücksichtigt, wobei die Lernenden dazu befähigt werden, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen und zu erproben.
- produktorientiert: Im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht ein Handlungsprodukt, das zwischen dem Lehrenden und Lernenden vereinbart und von der ganzen Gruppe erarbeitet wird.
- prozessorientiert: Das gemeinsame Handeln steht im Vordergrund. Die Lernenden überlegen im Team, planen, diskutieren, treffen Entscheidungen und erproben sie in Handlungen (Learning by doing). (Leonardo-Projekt 2004: S. 202)

Die gleichen Merkmale gelten auch für Konzepte und Begriffe wie z.B. eigenverantwortliches Lernen, konstruktivistisches Lernen, problemgesteuertes Lernen, Lernen durch Lehren, Projektunterricht.

Aus der Definition und den Merkmalen ist ersichtlich, dass die Lernenden in einem handlungsorientierten Unterricht Verantwortung übernehmen, selbständig arbeiten, miteinander kooperieren, ein Produkt planen und entwickeln, Probleme lösen. Das führt zu mehr Motivation, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Experimentierfreude, Methoden- und Sozialkompetenz (Leonardo-Projekt 2004: S.203).

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht wirkt sich auf alle Bereiche des Unterrichts aus: auf die Institution Schule, die Lehrenden, die Inhalte und Themen, die Methoden, die Lernenden

- Auswirkungen auf die Institution Schule  
Das sprachliche Handeln der Schüler umfasst zwei Bereiche: die Schulsituation und die außerschulische Situation. Bei einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht müssen Fremdsprachen- und Fachlehrer miteinander kooperieren. Bei einigen Aktivitäten müssen Schüler verschiedener Gruppen zusammenarbeiten, d.h. im wörtlichen und auch im übertragenen Sinne: Öffnung der Klassenräume.

Die Schule muss sich auch nach außen öffnen, z.B. durch Aktivitäten wie Expertenbefragung, Recherchen, Schüleraustausch, Auslandspraktika u.a.

- Auswirkungen auf die Lehrenden  
In einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht muss der Lehrende weniger die Rolle des Wissensvermittlers spielen, er muss vielmehr die Lernenden fachlich und methodisch beraten und unterstützen, sowie ihr selbständiges Lernen betreuen.

Seine Hauptaufgabe besteht darin, für die Lernenden

- wirklichkeitsrelevante Handlungssituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die Fremdsprache als authentisches Verständigungsmittel verwenden, im Team gemeinsame Lösungen finden und so wirklichkeitsnahe Szenarien üben;

- Wege aufzuzeigen, wie die Lernenden Schwerpunkte setzen, Ziele erreichen und Möglichkeiten auswählen können. (Leonardo-Projekt: S. 207)

Die Rolle des Lehrenden wird leichter, weil er nicht der allseitig verantwortliche Entscheidungsträger und Initiator ist. Sie wird aber auch schwieriger, weil sie komplexer wird. Der Fremdsprachenlehrende muss nicht nur die Sprache vermitteln, sondern auch die Handlungssituationen, in denen die Sprache angewendet wird, kennen, Strategien und Methoden vermitteln, die den Lernenden das "Lernen-lernen" transparent machen und ihnen so ein lebenslanges und autonomes Lernen ermöglichen.

### Die andere Rolle des Lehrenden

- Der Lehrende ist

<i>weniger</i>	<i>mehr</i>
Wissensvermittler	Strategievermittler
Disziplinierer	Berater
Korrektor	Lernbegleiter
alleiniger Entscheidungsträger	Organisator
Initiator	Koordinator
	Moderator
	Partner
	Mitlernender

- Auswirkungen auf die Lernenden  
Lernende, die geringe Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht besitzen, müssen schrittweise zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung für das eigene Lernen hingeführt werden.

In einem handlungsorientierten Unterricht, wo die Lernenden ein gemeinsames Produkt erarbeiten, können leistungsschwächere Schüler Talente zeigen, die im herkömmlichen Unterricht selten oder gar nicht zur Geltung kommen.

- Auswirkungen auf die Inhalte und Themen  
Wenn das Ziel Herausbildung einer Handlungskompetenz ist, dann müssen folgende Inhalte und Themen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein:
  - das Trainieren von Sprachhandlungen, die sich an konkreten außerschulischen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren
  - das Verwenden der Fremdsprache als authentisches Verständigungsmittel
  - Brief- und E-Mail-Partnerschaften
  - Schüleraustausch
  - Vermitteln von Lernstrategien. (Leonardo-Projekt: S. 208)

Da für die Behandlung mancher Themen das Lehrbuchangebot oft nicht ausreicht, muss der Lehrende geeignetes Material finden und so aufbereiten, dass die Lernenden anhand dieses Materials angeregt werden, selbständig weiter zu recherchieren, z.B. Formulare, Anzeigen, Abbildungen, Speisekarten, Fernsehprogramme ect. (Internet ist dabei eine wichtige Quelle.)

- Auswirkungen auf die Methoden  
Es gibt eine Vielfalt an handlungsorientierten Methoden, die folgendes gemeinsam haben. Sie
  - aktivieren und motivieren die Lernenden
  - bieten die Möglichkeit, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen
  - verknüpfen das Denken und Handeln miteinander
  - fördern Kreativität, Kommunikation und Kooperation
  - fördern selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und problemlösendes Verhalten
  - regen zur Reflexion über das eigene Tun an
  - stimulieren das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken, das Entwickeln von Kompetenzen und das Erwerben von Qualifikationen.

Ein handlungsorientierter Unterricht verläuft im Allgemeinen in 3 Phasen:

- Einstiegsphase (Planung)
- Erarbeitungsphase (Durchführung)
- Auswertungsphase (Kontrolle, Bewertung, Einordnung)

Was geschieht in den einzelnen Phasen?

### **1. Einstiegsphase**

Informieren - analysieren - Lösungen planen - entscheiden - Ziele formulieren

Die Lernenden werden mit dem Thema, einem Problem, einem Fall etc. konfrontiert. Sie überlegen gemeinsam mit dem Lehrenden, was sie schon wissen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie zur Bearbeitung des Themas oder zur Lösung des Problems noch brauchen. Sie planen eine Lösung und formulieren das Ziel. (z.B. Zur Lösung des Falles muss ich eine E-Mail an Herrn X zu diesem Thema schreiben. Was muss ich wissen, können, üben, um das zu machen? Was brauche ich dafür?) Das sprachliche Inventar wird erarbeitet und geübt.

### **2. Erarbeitungsphase**

Informationen suchen - prüfen - ordnen; an Lösung arbeiten; Präsentation vorbereiten

Hier findet der Fremdspracherwerb statt. Die Lernenden arbeiten an und mit den sprachlichen Mitteln, mit denen sie ihr Ziel erreichen können (z.B. eine E-Mail in



der Fremdsprache schreiben). Gleichzeitig bereiten sie die Präsentation des Produkts vor.

### **3. Auswertungsphase**

präsentieren - diskutieren - begründen - verteidigen - beurteilen

In dieser Phase wird das Produkt/die Lösung präsentiert, diskutiert, begründet, verteidigt, beurteilt und mit den Zielsetzungen aus Phase 1 verglichen.

Wie kann das Handlungsprodukt aussehen?

- Plakat
- Ausstellung
- Lernspiel für andere
- Rätsel / Quiz zum Thema
- Schaubild
- Collage
- CD-ROM
- Website
- Comic
- Broschüre
- Powerpoint-Präsentation
- Videofilm
- Kassettenaufnahme

### **Handlungsorientierte Methoden**

Es gibt keine eindeutige funktionsorientierte Abgrenzung der handlungsorientierten Methoden. Ich möchte hier auf zwei Klassifikationsversuche hinweisen: zum einen werden die Methoden nach Groß- und Kleinformen eingeteilt und zum anderen nach ihren Funktionen im Unterricht.

Einteilung in Makromethoden (ganzheitliche Lernarrangements) und Mikromethoden (Arbeits- und Sozialformen, Kommunikations- und Kooperationsmethoden) (vgl. Hoffmann/Langefeld 1998)

Makromethoden (Großformen)	Mikromethoden (Kleinformen)
Expertenbefragung Fallbeispiel Leittext Planspiel Projekt Zukunftswerkstatt	ABC-Methode Aquarium/Fishbowl/Außenkreis-Innenkreis Blitzlicht Brainstorming Kopfstandmethode Lernstationen / Stationenlernen Metaplan Mind Mapping Rollenspiel Pro und Contra Spiele

Einteilung nach den Funktionen im Unterricht, ausgehend von möglichen Unterrichtsphasen (vgl. Hoffmann/Langefeld 1998)

Methoden zur Schaffung von persönlicher und sachlicher Orientierung Frage: "Wer sind wir?"  Kennenlernspiele / Warming-up-Methoden Selbstvorstellung Partnervorstellung Selbstporträt Steckbrief Gruppenspiegel	Methoden zur Problemfindung: Einstieg, Aktivierung, Planung Frage: "Was wollen wir erreichen?" "Wie wollen wir das erreichen?"  ABC-Liste Aquarium Brainstorming Kopfstand Mind Map Rollenspiel Pro und Contra Metaplan Vortrag / Referat
Methoden zur Problemlösung, Stofforientierung, Erarbeitung von Themenbereichen, Erschließung von Lerninhalten, Informationsverarbeitung, Verallgemeinerung  Expertenbefragung Fallbeispiel Lernstationen / Stationenlernen Metaplan Mind Map Leittext Projekt	Methoden zur Wissenssicherung, Reflexion, Transfer Fragen: "Was haben wir gemacht?" "Was haben wir gelernt?" "Haben wir das erreicht, was wir erreichen wollten?"  ABC-Liste Mind Map Rollenspiel Pro und Contra Schülervortrag Spiele

Für den Einsatz der verschiedenen Methoden gilt grundsätzlich folgendes:

- Die bestimmenden Merkmale der Unterrichtsmethode, wie z.B. Sozialformen, Unterrichtsformen, Unterrichtsmittel sind keine starren Merkmale, die für den gesamten Unterrichtsverlauf gelten, sondern müssen für jede Unterrichtsphase neu entschieden werden.
- Wir sollten keine Methode einsetzen, deren Sinn und Funktion wir nicht einsehen, die wir noch nicht genügend beherrschen oder die unserer Persönlichkeit nicht entspricht.
- Jede Methode kann langweilig werden und die Lernenden demotivieren, wenn die zu oft oder falsch eingesetzt wird.  
(Leonardo-Projekt)

Entscheidend ist also ein wohlgedachter und abwechslungsreicher Wechsel der Sozialformen und der Unterrichtsmittel.

### **Bibliographie**

- Bauer, R. (2004): Offene Arbeitsformen. In: Pädagogik. Heft 1. S. 16 - 20.
- Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Fremdsprache Deutsch (2001): Spielen - Denken - Handeln. Heft 25. Stuttgart: Klett International.
- Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoffmann, B. / Langefeld, U. (1998): Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern. Darmstadt: Winklers, Gebrüder Grimm.
- Hölscher, P./ Rabitsch, E. (Hrsg.) (1993): Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Jank, W. / Mezer, H. (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Klippert, H. (1994): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leonardo-Projekt: Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau. [www.goethe.de/be/ams/cdleon](http://www.goethe.de/be/ams/cdleon)
- Linthout, G. (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam und New York: Rodopi. (= Deutsch).
- Schelhaas, Ch. (1997): Lernen durch Lehren. Für einen produktions- und handlungs-orientierten Fremdsprachenunterricht. Marburg: Tectum.
- Weitz, B.O. (1998): Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung. Bad Homburg vor der Höhe: Verlag Dr. Max Gehlen.



## Wie fremd ist das Fremde? Das Fremdverstehen durch die Arbeit an literarischen Texten im DaF-Unterricht.

*Prof. Dr. Ivanka Kamburova  
Universität Schumen, Lehrerbildungsinstitut Varna, Bulgarien*

Im heutigen Alltag ist das Fremde uns näher gekommen. In der sich schon globalisierten Welt fragen wir uns oft, was ist eigentlich von den bekannten Dingen in unserer Umgebung noch. "so bekannt uns immer noch so nah" geblieben. Das Zusammenwachsen von Europa und die ständig zunehmende Migration spielen eine wichtige Rolle bei der Aufnahme des Fremden und somit beim Bewußtwerden dieser Prozesse.

### 1. Zur Begriffserläuterung des Fremden

Wenn wir auf die Fachliteratur zurückblicken, erfahren wir eine Vielfalt von Erläuterungen des Begriffs „das Fremde“. Dabei werden verschiedene Aspekte des Lebens angesprochen und im Zusammenhang damit wird denen eine unterschiedliche Bedeutung zugeordnet. Nach der Auffassung von Otto Friedrich Bollnow<sup>1</sup> ist das Fremde zunächst „das nicht Bekannte, mit dem das Leben bisher noch nicht in Berührung gekommen ist...“; weiterhin ist das Fremde „das Unbekannte, das außerhalb des eigenen Lebensumkreises liegt“...und endlich ist das Fremde „... die feindliche Macht, die das eigene Leben bedroht und gegen die es sich zur Wehr setzen muss, gegen die es ... seinen eignen Bestand zu behaupten hat.“ In diesem Sinne ist das Fremde etwas bedrängend Nahes, das zu einer „ernsthaften Auseinandersetzung“ zwingt. Es liegt im innersten Bereich jedes Menschen und kann nur im Hintergrund des Eigenen und Vertrauten in einer konzentrischen Entfaltung gedeutet werden. In der neuhumanistischen Auffassung vom Bildungswert fremder Kulturen ist das Fremde die fremde Eigenart, von der man zuerst die eigene Lebensmöglichkeit abzuheben versucht und sich der eigenen Individualität allererst bewußt wird. Zum anderen kann dies bedeuten, dass man in Berührung mit den fremden Möglichkeiten seine eigenen Möglichkeiten ausweitet und dadurch in seiner eignen Eigenart fester bestimmt wird.

<sup>1</sup> Bollnow, Otto Friedrich, Das Verstehen des Fremden. In: Fremdgänge (Al.Wierlacher/C.Albrecht), 13-14, Inter Nationes, 1995

Andererseits wird das Fremde als eine Kategorie des Bewußtseins verstanden.

„Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines an sich. Fremdes fordert uns heraus, es ist der Anreiz zum Verstehen, um Fremdes nicht mit ungläubigem Abschütteln abzutun.“<sup>2</sup>

Das Verstehen des Fremden ist wie jedes Verstehen ein schöpferischer Akt, bei dem man erraten und erraten muss, was ein anderer darin intendiert oder darunter meint. In dieser Hinsicht plädiert Hunfeld für eine Anerkennung der Rätselhaftigkeit und die Normalität des Fremden<sup>3</sup>. Nur die Anerkennung der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden kann den Verstehensprozeß fördern und zur Bewahrung des eigenständigen Charakters auch des Fremden beitragen. „Die Realität des modernen Europa hat dagegen faktisch die Normalität des Fremden etabliert und erzwingt deshalb seine entsprechend neue Deutung: Der fremde Andere ist keine außergewöhnliche, sondern alltägliche Erscheinung, die Fremderfahrung im eigenen Kontext ist zur Normalität geworden.“<sup>4</sup>

Aus den angebrachten Versuchen, den Begriff des Fremden zu erläutern, wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Fremden immer vor dem eigenen kulturellen Hintergrund geschieht. Die Reaktion auf das Fremde ist ebenso eine Funktion der Perspektive wie der Fähigkeit zur Empathie.

## 2. Das Fremdverstehen im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts

Die Problematik des Fremdverstehens wird immer noch von vielen Wissenschaftlern und Didaktikern zur Diskussion gestellt und damit als fächerübergreifend bestimmt. Der Fremdsprachenunterricht präsentiert den Lernern drei Ebenen des Fremden: Einerseits ist die fremde Sprache, die das Medium im Unterricht darstellt, andererseits – die Vermittlung der fremden Kultur und nicht zuletzt – die Begegnung mit fremden Menschen.

In diesem Zusammenhang spielt der Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle bei der Erziehung der Jugendlichen. Um diese drei Ebenen im Fremdsprachenunterricht reibungslos und erfolgreich miteinander verbinden und ihre Inhalte vermitteln zu können, ist zu überlegen, wie können Vorurteile abgebaut, Ängste und Barrieren überwunden werden, ohne dabei neue Grenzen zu ziehen oder zu vertiefen; wie können Brücken immer noch geschlagen werden; wie ist beim Fremdverstehen Toleranz und Akzeptanz zu entwickeln und weiter zu meistern. In dieser Hinsicht können noch weitere erzieherische Ziele gesetzt und im Fremdsprachenunterricht beachtet und erreicht werden, wie:

- Das Schaffen von Bewußtsein für eine kulturspezifisch geprägte Abhängigkeit des Denkens und des Handelns;
- Das Überwinden von Ethnizentrismus und Angstgefühlen;
- Das Entwickeln einer Akzeptanz von Ethnizität;

<sup>2</sup> Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.), Didaktik des Fremdverstehens, 10-11, Tübingen, 1995

<sup>3</sup> Hunfeld, Hans, Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen., In: LIFE-Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, Bd.1, 1-3, BMW Award, 1997

<sup>4</sup> Hunfeld, Hans, Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen., In: LIFE-Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, Bd.1, 1-3, BMW Award, 1997

- Das Akzeptieren und Fördern von Mehrdeutigkeit und vielfältiger Perspektivierung, um Distanz zu bewahren;
- Das Fördern von Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen;
- Das Entwickeln von Fähigkeit und Bereitschaft, Verhaltensmuster zu verändern; u.a.

In interkulturellen Begegnungen wird oft aus Verstehen des Fremden ein Akt der Rekonstruktion, der Fremdes in Eigenes zu verwandeln und Eindeutigkeit herzustellen habe. Dabei entsteht ein Einstieg in die eigene Kultur und das Verstehen meiner selbst. „Daher ist das Verstehen in der Fremdsprache geeignet, zur Reflexion und zu kritischen Einsichten in Verstehensprozesse zu führen. Man kann sich zwar in der Kommunikation mit Fremden als Person mit seinen Vorstellungen und Erwartungen nicht heraushalten, doch ist die Bereitschaft, zu sich selbst in Distanz zu treten, die Äußerungen des Fremden in einem anderen Bezugssystem zu deuten und damit das eigene zu relativieren...“<sup>5</sup>

Diese Voraussetzungen für das Fremdverstehen, die Distanz zu sich selbst und die Relativierung des eigenen Standpunkts, bedeuten für den Fremdsprachenunterricht, dass das Verstehen und damit die Sprachverarbeitung auf allen Ebenen der Sprache – der Wort-, Satz- und Textebene zu vollziehen ist und dadurch das Entstehen eines Perspektivenwechsels unabdingbar wird. Dabei bedingen sich gegenseitig kognitive und emotionale Aspekte<sup>6</sup>:

* Kultur kennen lernen		* Verständnis für fremde Kultur
* Wissen erwerben	Fremdverstehen	* sich identifizieren können
		* Perspektiven wechseln

Ich und der Andere befinden sich in diesem Prozeß ständig in einer wechselseitigen Beziehung, wobei mehrere Perspektiven entstehen.

Auf Grund dieser Ausführungen ist zu schließen, dass literarische oder fiktionale Texte eine gute Basis für das Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht darstellen können. Voraussetzung für einen ergiebigen Einsatz von Literatur sei ein aktives Rezeptionshandeln, bei dem die Leser ihre jeweilige Erfahrungswelt in die Rezeption einbringen und dadurch eine Auseinandersetzung mit der neuen Welt veranlassen.

### 3. Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht

Die Frage, welche Aufgaben Literatur im Fremdsprachenunterricht zukommt, wurde auf unterschiedlichste Weise beantwortet und wird auch in Zukunft unterschiedlich beantwortet werden. Eins kann aber festgehalten werden: „...es geht um fremdsprachliche Literatur: um die Fremde dieser Literatur, und um fremdsprachliche Literatur: um die zu lernende Sprache, und es geht um fremdsprachliche Literatur: die Literatur dieser Fremde.“<sup>7</sup> Daraus ist zu entnehmen, dass literarische Texte mit unterschiedlichen Lernzielen eingesetzt werden können. Auf einige dieser Lernziele wollen wir hier kurz eingehen:

<sup>5</sup> Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.), Didaktik des Fremdverstehens, 13, Tübingen, 1995

<sup>6</sup> Weier, Ursula, Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur, In: Interkulturelle Kompetenz, [Volk,mann,L./Stiersdorfer,Kl./Gehring,W. (Hrsg.)], 167, Tübingen, 2002

<sup>7</sup> Vgl. Kast,B., Vorbemerkungen zur Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht, 17, München,1981

### 3.1. Bildung von Einstellungen

Beim Lesen als ein rezeptiver und kognitiver Prozeß wird nicht nur eine Kenntnisnahme, sondern auch eine kritische Sinnkonstitution und Sinnerfassung erwartet. Lesen besteht in einer kritisch-hermeneutischen Beziehung des Lesers zum Lesen und Gelesenen. Diese Auseinandersetzung mit den Inhalten des Gelesenen bildet, formt oft die Einstellung des Lesers, beeinflusst und verändert sie. Deswegen ist es nicht ohne Bedeutung, was gelesen wird und wie gelesen wird, sondern es sollten Texte zum Lesen angeboten werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Interesse und Neugier wecken. Die Texte sollten so gelesen werden, dass eine kritische Distanz möglich ist, dass nicht nur eine Wirkung auf den Leser, sondern auch eine Reflexion über das Gelesene stattfindet.<sup>9</sup>

Ein Beispiel soll kurz veranschaulichen, wie dieses Lernziel eingelöst und dabei eine Veränderung des Verhaltens angestrebt werden kann:

Vor der Behandlung des Textes „Spagetti für zwei“<sup>10</sup> kann aufgrund der Hypothesenbildung und einer Umfrage in der Klasse erschlossen werden, dass eine solche Einstellung oder ein solches Verhalten wie diese von Heinz auch unter den gleichaltrigen bulgarischen Schülern als normal, selbstverständlich oder logisch verstanden und aufgefasst werden könnte. Erst nach dem gründlichen Lesen des Textes und der Diskussion darüber ist eine kritische Auseinandersetzung und eine spürbare Distanz sowie eine differenzierte Einstellung der Lerner zu erwarten.

### 3.2. Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen als interkulturelle Kenntnisnahme

Literatur in einer Fremdsprache ist Fremdliteratur, fremde Literatur, die mit ihrer Sprache von dieser Fremde berichtet. Sie widerspiegelt die gesellschaftlichen Beziehungen eines Landes und ist durch sie bedingt. Deshalb sollte zum Wissen über die Kultur eines Volkes unbedingt seine Literatur hinzugehören. Die Wirkung der Literatur verändert durch die Außenperspektive des Lesers. Literatur informiert nicht nur über das Land, in dem sie entstanden ist, sie informiert über seine politischen und lokalen Besonderheiten, über Norm- und Wertsysteme, über Denk- und Wahrnehmungsstrukturen, über Verhaltensmuster; sie wirkt mit diesen Informationen auf den Leser und verbindet so das Lernziel „Bildung von Einstellungen“ mit dem Lernziel „Landeskundliche Kenntnisse“.

Auch hier ein Beispiel: In ihrer Erzählung „Ein deutsches Nein heißt Nein“<sup>11</sup> berichtet Fatma Mohamed Ismail über ihre Erfahrung, wie eine Einladung zum Essen oder mehrmalige Aufforderung dazu in Deutschland ganz anders verstanden werden kann als in Ägypten.

### 3.3. Entwicklung von Sprachkompetenz

Umgang mit fremdsprachlicher Literatur bedeutet immer auch Umgang mit der fremden Sprache. Und Umgang mit der fremdsprachlichen Literatur darf nicht nur auf die Entwicklung der Fertigkeit Lesen eingeschränkt werden, sondern auf das Gelesene soll man auch mündlich oder schriftlich reagieren bzw. selbst Texte (re-)produzieren. Leseverhalten kann gesteuert und

<sup>9</sup> Vgl. Kast, B., *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, 31, München, 1985

<sup>10</sup> Vgl. De Cesco, Federica, „Spagetti für zwei“ (Erzählung), Aus: *Freundschaft hat viele Gesichter*, Luzern/Stuttgart, 1986

<sup>11</sup> Vgl. Ackermann, I. (Hrsg.), *In zwei Sprachen leben*, 103, München, 1983



muß unter anderem auch mit literarischen oder fiktionalen Texten geübt werden. Um einen Text verstehen zu können, muß aber der Leser über einen bestimmten Wortschatz verfügen, muß entscheiden können, welche lexikalischen Einheiten für seine Leseziele wichtig sind. Lesen mit Hypothesenbildung, Redundanz im Text benutzen können, tragen nicht nur zur Wortschatzerweiterung bei, sondern auch zur Entwicklung von relevanten Lesestrategien.

### **3.4. Vermittlung von Strategien, um mit literarischen Texten umgehen zu lernen**

Die Lerner benötigen Strategien, um mit literarischen Texten umgehen zu lernen. Sie müssen interpretatorische Fähigkeiten entwickeln und die Textebene durchschauen lernen. Sie sollen in der Lage sein, die Handlung literarischer Texte analysieren und auf eigene Wirklichkeitserfahrung reflektieren zu können. Deshalb ist bei der Behandlung literarischer Texte nicht nur das Erfassen der Oberflächenstruktur des Textes wichtig, sondern auch das Eindringen in die Tiefenstruktur. Bei der Aufnahme und des Verstehens des Handlungsgeschehens literarischer Texte ist den Lernern nicht immer das Sujet sofort einsichtig, zugänglich und doch liegt gerade im Aufdecken des Sujets, im Entschlüsseln der Schwierigkeiten ein Anreiz für das Lesen solcher Texte.

### **3.5. Vermittlung von ‚Literatur‘ als Lernziel**

Die Arbeit mit literarischen Texten ermöglicht die Realisierung von einzelnen Teilzielen wie das Erfassen der charakteristischen Merkmale der betreffenden Textsorte, das Erkennen der jeweiligen Erzählperspektive und ihrer Funktion, das Erkennen der Funktion von Perspektivenwechsel sowie das Erkennen sprachlicher, stilistischer Gestaltungsmittel usw.

### **3.6. Förderung von Genußfähigkeit**

An den Einsatz von literarischen Texten wäre die Forderung zu richten, als notwendige Voraussetzung für alle kognitiven Prozesse erst einmal den Genuß an der Literaturrezeption zu sichern. Die jugendlichen Leser sollen nicht nur Spaß beim Lesen von literarischen Texten haben, sondern sie sollen damit sensibilisiert werden. „Die Texte müssen vorhandene Bedürfnisse befriedigen, verschüttete Bedürfnisse freilegen, auf nicht erkannte Bedürfnisse aufmerksam machen, uneigentliche Bedürfnisse entlarven.“<sup>12</sup> Dies bedeutet, dass die angebotenen Texte aktuell, interessenorientiert, von gegenwärtiger Bedeutung und somit von momentaner Wirkung und dauernder Wirksamkeit sein sollten.

## **4. Fremdverstehen durch die Behandlung von literarischen Texten**

Das Kennenlernen fremder Kulturen bzw. von Kulturen der Zielsprache Deutsch vollzieht sich im Fremdsprachenunterricht (FU) zu einem nicht geringen Teil über Texte und nicht zuletzt mit Hilfe literarischer Texte. Literarische Texte gehören zum authentischen Material der fremdsprachlichen Kultur, die zu einem besonderen Lernzuwachs führen. Leider ist dieser Ansatz noch keine Tradition im FU des schulischen Alltags.

Der fremdsprachliche Literaturunterricht wird oft als eine Form interkultureller Erziehung verstanden, in dem die Literatur das Zentrum einer interkulturellen Landeskunde darstellt. In diesem Zusammenhang betont Heller, dass literarische Texte „als Quelle interkultureller

<sup>12</sup> Vgl. Kast, B., Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, 40, München, 1985

Erfahrung einzusetzen sind, wobei literaturgeschichtliche, textanalytische und zum Teil textlinguistische Aspekte mitberücksichtigt werden müssen.<sup>13</sup> Diese Aussage widerspiegelt die Schwierigkeit der Annäherung an eine fremde Kultur mit Hilfe literarischer Texte. Ein fremdsprachlicher Text erfordert zunächst die Überwindung der sprachlichen Barrieren, die unterschiedlicher Art sein können. Die Textrezeption wird also durch das Medium der fremden Sprache erschwert, zumindest verlangsamt. Andererseits können auch Schwierigkeiten fremdkultureller Art vorkommen. Ausgangspunkt ist immer die eigene Erfahrung, die eigene Kultur mit ihren Einstellungen, Werten und Normen, das spezifische Weltwissen. Vor diesem Hintergrund erfolgt die Annäherung an die fremdkulturellen Phänomene. Verständlicherweise können sie ein erhebliches Maß an Verwirrung hervorrufen, von der Aktivierung von Vorurteilen bis hin zur emotionalen Ablehnung eines Textes. Ein Grund dafür ist oft, dass Schüler und auch Studierende nicht immer das fremdkulturelle Hintergrundwissen haben, das zum Textverständnis nötig sein mag, und gleichzeitig ihrer eigenen kulturellen Zugehörigkeit zu wenig bewusst sind bzw. noch keine ausgeprägte kulturelle Identität besitzen.<sup>14</sup> Ein weiterer Aspekt ist die notwendige Erfahrung, dass literarisches Lesen ein hermeneutischer Prozess ist, dass die Annäherung an die in einem literarischen Text vermittelte Welt nur dann völlig unproblematisch, bzw. ohne große Probleme verläuft, wenn sie mit der eigenen Welt zusammenfällt.

Jeder Textinhalt wird im Leseprozess mit der eigenen Erfahrungswelt verglichen, und der Leser versucht, ihn in seine eigene Schemata einzuordnen. Dies schafft auch den Anreiz, sich überhaupt mit einem Text auseinanderzusetzen, nämlich wenn er Perspektive eröffnet, in denen eine durch Erfahrung gekannte Welt anders erscheint.<sup>15</sup>

Der fremdsprachliche Text kann trotz manchen Nichtverstehens aber auch positive Reaktionen auslösen, die Krusche als Chance sieht: „Nichtverstehen löst weniger Irritation aus, eher Neugier – und wenn wir hart betroffen sind von der „Fremde“, empfinden wir allenfalls Bestürzung darüber, dass Menschlichkeit so verschiedener Gestaltung bedienen kann.“<sup>16</sup> Textverstehen fordert auch immer emotionale Reaktionen heraus, die sich verbinden mit dem Versuch der Empathie, also des sich Einfühlens in die fremde Welt, in die fremden Charaktere. Dies ist nicht mit einer passiven Betroffenheit gleichzusetzen.

Er ist ein aktives Bemühen um das Verstehen, um sich Hineinzusetzen in Menschen und deren Welten, die einem fremd sind. Das bedeutet der Versuch eines Perspektivenwechsels, nämlich „die Fähigkeit zur Erkenntnis der eigenen und der fremden Perspektive, was zum Wechsel der Perspektiven oder zur Übernahme der Perspektive der anderen im Interesse des Verstehens befähigt.“<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Vgl. Heller, A., Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II“, In: Der fremdsprachliche Unterricht, 5, 26, 1992

<sup>14</sup> Vgl. Hermes, L., Fremderfahrung durch Literatur. In: Fremdsprachenunterricht, 2/1998, 130

<sup>15</sup> Vgl. Hermes, L., 1998, 130

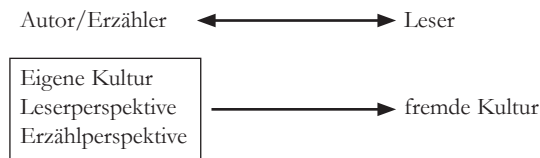
<sup>16</sup> Vgl. Krusche, D., Literatur und Fremde, München, 1985

<sup>17</sup> Vgl. Christ, H., Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens, In: Bausch/Christ/Krumm „Interkulturelles Lernen im FU“, Tübingen, 1994

## 5. Möglichkeiten von Perspektivität, die in literarischen Texten zu erkennen sind

Bei der Arbeit an literarischen Texten können sich Verstehensprobleme dadurch ergeben, dass auf der literarischen Darstellungsebene selbst kulturelle Probleme, ein Zusammenstoß von Kulturen, dargestellt wird. In solchen Fällen, wo es auch innerhalb der Darstellungsebene um zwei oder mehrere verschiedene Kulturen geht, kann die jeweilige Erzählperspektive verstehenserleichternd bzw. –erschwerend wirken. Im folgenden werden verschiedene Möglichkeiten Perspektivität<sup>18</sup> dargestellt, die oft in Kurzerzählungen, verfasst in deutscher Sprache von Muttersprachlern oder von deutschsprachigen Autoren erkennbar sind :

1. Wenn der kulturelle Hintergrund des Lesers ähnlich mit diesem der Erzählfigur ist, setzen sich oft Leser und Erzähler mit einer fremden Kultur auseinander und haben beide eine und dieselbe fremdkulturelle Außenperspektive:



2. Eine andere Perspektivität entsteht, wenn die Erzählfigur einer fremden Kultur angehört und der Leser, von seiner eigenen kulturellen Welt ausgehend, sich mit dieser fremdkulturellen Erzählperspektive auseinandersetzen soll, indem er eigenkulturelle mit fremdkulturellen Perspektive vergleicht :



3. Eine dritte Möglichkeit von Perspektivität könnte entstehen, wenn sich bei der Behandlung eines Textes drei Kulturen ins Spiel setzen. Dies bedeutet, dass die Erzählfigur Träger einer fremdkulturellen Innenperspektive ist und eine zweite fremde Welt darstellt. Dabei soll sich der Leser gleichzeitig mit zwei fremdkulturellen Welten, ausgehend von seiner eigenen Kultur, auseinandersetzen, was oft Verständnisschwierigkeiten beim Lesen des Textes bereitet:



Aus diesen schematischen Darstellungen wird ersichtlich, dass am literarischen Text eine Leserperspektive einer Erzählperspektive begegnet, die aus unterschiedlichem kulturellen

<sup>18</sup> Vgl. Hermes, L., 1998, 131

Hintergrund ausgehen, und somit die Textrezeption und weiterhin die Textproduktion erleichtert oder erschwert werden könnte.

Deshalb soll die Behandlung literarischer Texte nach gut überlegten Arbeitsschritten kontinuierlich und systematisch durchgeführt werden.

## 6. Ein didaktisches Phasenmodell für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Das interkulturelle Verstehen ist ein dialektischer Prozeß, der zwischen verschiedenen Perspektiven der Ausgangs- und Zielkultur abläuft und zu einer Reflexion der fremden und eigenen kulturellen Erfahrungen führt. Dieser Prozeß löst eine Gegenüberstellung der fremden und der eigenen Kultur aus, muss aber nicht auf einen statistischen Vergleich der Kulturen beschränkt bleiben. Hermeneutische und psychologische Aspekte des Lernens ergänzen sich dabei. Auf dieser Grundlage wird von Jörg Roche ein vierphasiges Ablaufkonzept für die Einführung neuer sprachlicher und kultureller Strukturen vorgeschlagen, das sich auf literarische Texte übertragen lässt. Es besteht aus

- Aktivierung
- Differenzierung
- Expansion
- Integration

und führt in der Integrationsphase zu einem Zustand, in dem sich der Lerner in Ausgangs- und Zielsprache/-kultur relativ gut auskennt.<sup>19</sup> Daraus wurde ein methodisch-didaktisches Phasenmodell<sup>20</sup> entwickelt, der sich beim Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht erfolgreich anwenden lässt.

- Vorbereitende Phase/Vorentlastung: situativ; linguistisch – auf Wortebene und Satzebene orientiert;
- Textrezeption I : auf Textebene orientiert – Erfassen von Handlungs-, Geschehens-, Diskursstruktur; Hervorhebung/Trennung von Haupt- und Nebeninformationen;
- Textrezeption II: auf den kulturellen Kontext bezogen – Eindringen in die Tiefenstruktur des Textes, Erfassen von Einzelaspekten und deren Beziehung zum Textganzen; spontane/begründete Reaktion auf den Text;
- Textapplikation: Texterleben intensivieren und ausweiten; Textproduktion und einen kreativen Umgang mit dem Text fördern.

Es ist ratsam, dass sich jeder Fremdsprachenlehrer die Zeit nimmt und den Versuch macht, die Funktion dieses didaktischen Modells in seinem Fremdsprachenunterricht zu überprüfen.

<sup>19</sup> Roche, Jörg, Interkulturelle Sprachdidaktik, 174, Tübingen, 2001

<sup>20</sup> Vrg. Roche, J., Interkulturelle Sprachdidaktik, 175 ff., Tübingen, 2001

## **BENUTZTE LITERATUR:**

1. Ackermann, Irmgard (Hrsg.): In zwei Sprachen leben, München, 1983
2. Bollnow, Otto Friedrich: Das Verstehen des Fremden. In: Fremdgänge (Al.Wierlacher/C.Albrecht ), 13-14, Inter Nationes, 1995
3. Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens, 10-11, Tübingen, 1995
4. Burwitz-Melzer, Eva: Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen FU der Sekundarstufe I“, Tübingen, 2003
5. Christ, Herbert: „Fremdsverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens“, In: Bausch/Christ/Krumm „Interkulturelles Lernen im FU“, Tübingen, 1994
6. De Cesco, Federica: „Spagetti für zwei“ (Erzählung), Aus: Freundschaft hat viele Gesichter, Luzern/Stuttgart, 1986
7. Heller, Arnon: Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II“, In: Der fremdsprachliche Unterricht, 5, 1992
8. Hermes, Liesel: Fremderfahrung durch Literatur. In: Fremdsprachenunterricht, 2/1998, 129-134
9. Hunfeld, Hans: Literatur als Sprachlehre, S.44, München, 1990, 10. Hunfeld, Hans, Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen., In: LIFE-Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, Bd.1, 1-3, BMW Award, 1997
11. Hunfeld, Hans: Die Normalität des Fremden, Leipzig, 1998
12. Kast, Bernd: Vorbemerkungen zur Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. In: Jugendliteratur, Goethe-Institut, München, 1981
13. Kast,Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, München,1985
14. Krusche, Dietrich: Die Kategorie der Fremde. In: Hermeneutik der Fremde, München, 1990
15. Krusche, Dietrich: Literatur und Fremde, München, 1985
16. Michel, Willy: Modelle der Fremdwahrnehmung und Projektion im literarischen Reisebericht und im Roman der Gegenwart. In: Hermeneutik der Fremde, München, 1990
17. Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik.Eine Einführung,Tübingen, 2001
18. Solmecke, Gert: Texte hören, lesen und verstehen, München,1993
19. Volkmann,L./Stierstorfer,Kl.,Gehring,W.(Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz, Tübingen, 2002
20. Weier, Ursula, Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur, In: Interkulturelle Kompetenz,[Volkmann,L./Stiersdorfer,Kl./Gehring,W. (Hrsg.)], 167, Tübingen, 2002
21. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch: Literatur im Anfängerunterricht (H.11), 2/1994, München, Goethe-Institut, Klett Verlag
22. Bollinger, Max: Mugabo, In: Zeitschrift Spatenpost, H.1, September 2002, Österreich

## ANLAGE:

### TEXT zur Perspektive 1:

#### *Mugabo*

Lukas kennt Mugabo nicht. Doch seit die Lehrerin von ihm erzählt hat, versucht er ihn sich vorzustellen. Mugabo ist acht Jahre alt – wie Lukas. Er wohnt in Afrika. Auf dem Bild, das die Lehrerin von Mugabo besitzt, hat er krause Haare und eine dunkle Haut. Er lacht und zeigt seine weißen Zähne. Mugabo wohnt mit seinen Eltern und fünf Geschwistern in einem Haus aus getrockneten Lehmziegeln. Seine Eltern haben es selbst gebaut. Es besteht aus zwei Räumen. Mugabo hat kein Bett. Er schläft auf einer Strohmatten auf dem Boden. Mugabo hat den ganzen Tag zu tun. Er sucht Brennholz zusammen. Er macht Feuer. Er holt Wasser am Brunnen. Er hütet fünf Ziegen und zwei Schafe und stampft stundenlang Hirsekörner. Manchmal spielt er mit seinen jüngeren Geschwistern. Mugabos Vater besitzt ein Radiogerät. Er hat es auf dem Markt der nahen Stadt gekauft. Mugabo ist stolz auf seinen Vater. Mugabos größter Wunsch ist es, ein Fahrrad zu besitzen. Mugabo hat noch nie ein Flugzeug aus der Nähe gesehen und ist noch nie mit der Eisenbahn gefahren. Nur zweimal mit dem alten Bus. Mugabos älterer Bruder bringt ihm Schreiben und Lesen bei. Rechnen hat er mit seinen Fingern und Zehen gelernt. Mugabo möchte gern zur Schule gehen. Aber der Vater ist nicht reich genug, um das Schulgeld für mehrere Kinder zu bezahlen. Lukas fällt es schwer, sich Kinder vorzustellen, die nicht in die Schule zu gehen brauchen. Das wünschte er sich oft. Soll er sie beneiden?

Aus: Spatenpost, H.1/September 2002

### TEXT zur Perspektive 2:

#### *Lea Fleischmann*

#### *Vorschrift ist Vorschrift*

Es ist abend und ich fahre mit der Straßenbahn nach Hause. Mitten auf der Straße bleibt die Bahn stecken. Vor uns stehen noch andere Straßenbahnen. Es geht nicht weiter. Schneeüberwehungen. Man hört das Heulen des Windes, und ich sehe die Schneeflocken im Winde tanzen. In der Bahn ist es warm. Die Heizung arbeitet, das elektrische Licht brennt. Plötzlich klopft jemand ans Fenster der Straßenbahn, dort, wo der Fahrer sitzt. Ein junger Mann, ohne Mütze, ohne Handschuhe, nur mit einem dünnen Anorak bekleidet. Der Fahrer schüttelt den Kopf.

„Warum öffnen Sie nicht?“ frage ich ihn.

„Ich darf die Tür nicht aufmachen“ sagt der Straßenbahnfahrer, „das ist gegen die Dienstvorschrift. Zwischen zwei Haltestellen darf die Tür nicht geöffnet werden.“

„Bitte“, sage ich, „bitte öffnen Sie nur für einen Augenblick, damit er hereinkommen kann, er ist ja krebsrot vor Kälte.“

„Das geht nicht, das ist gegen die Dienstordnung.“

„Machen Sie auf“, rege ich mich auf, „machen Sie auf, seien Sie kein Unmensch!“

Er schaut mich an. In dem Straßenbahnfahrer kämpft die Dienstordnung gegen den Menschen, die Disziplin gegen 10 Grad Kälte, die Vorschrift gegen ein rot gefrorenes Gesicht. Und die Ordnung siegt.

„Nein“, sagt er, „es ist gegen die Vorschrift, auf freier Strecke den Wagen zu öffnen.“

An einem Silvesterabend hat in der Linie 14 um 21 Uhr, zwischen der Haltestelle Dom und Dominikanerplatz, die Ordnung wieder über die Menschlichkeit gesiegt.

Aus: Dies Land ist nicht mein Land, 1980, dtv

TEXT zur Perspektive 3:

*EATMA MOHAMED ISMAIL*

*Ein deutsches Nein heißt Nein*

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennen zu lernen. Ich versuchte mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gern ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: „Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen.“ Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: „Nein, danke!“ Ich sagte: „Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken.“ – „Nein,“ wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: „Aber probieren Sie mal!“ Da sagte er ärgerlich: „Ich kann nichts essen.“ – „Das geht doch nicht!“ sagte ich, „Sie müssen etwas essen.“ Da erwiderte er: „Was sind Sie für ein Mensch.“ Ich dachte: Was hast du getan, dass er so ärgerlich ist. Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: „Warum will er nichts essen?“ – „Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, dass Sie uns zum Essen einladen würden.“ – „Ach, Entschuldigung“, sagte ich. „Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit „Nein, danke“, aber damit ist nicht gemeint, dass er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden.“

So habe ich erfahren, dass „Nein“ auf Deutsch ehrlich „Nein“ heißt.

Aus: In zwei Sprachen leben, Hrsg. I.Ackermann, S.103, München,1





## Europaklassen in Slowenien - ein Curriculum wird entwickelt

*Prof. Dr. Ana Marija Muster  
Universität Ljubljana, Slowenien*

In Slowenien wurde schon vor dem Eintritt in die EU das Curriculum für Europaklassen diskutiert. Es geht dabei um zusätzliche Stunden auf der Oberstufe (vierjähriges Gymnasium) im Fremdsprachenunterricht, die vor allem der Kultur und Zivilisation gewidmet sind. Der Nachdruck liegt auf der Bewusstmachung eigener Kultur im europäischen Kontext, auf dem Kennenlernen geographischer, geschichtlicher, politischer und sprachlicher Vielfalt in allen deutschsprachigen Ländern.

Die Zielsetzung der Europaklassen ist in die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation aufgrund aktueller Texte und mithilfe selbstständiger Recherchen mit neuen Medien (Internet) ausgerichtet.

Die neuen Fächer sind:

- beim Deutschunterricht: Slowenien in der Welt, Kultur und Zivilisation
- beim Slowenischunterricht: gesellschaftliche Rollen der slowenischen Sprache, slowenische Literatur in deutschen Übersetzungen
- europäische Studien

### 1. Unterrichtsverlauf

Der Unterricht wird in Zusammenarbeit auf folgende Weise verlaufen:

- beim Fremdsprachenunterricht unterrichten der Muttersprachler /FS- Lehrer und der slowenische FS-Lehrer zusammen
- bei anderen Fächern unterrichten der slowenische Fachlehrer und der Muttersprachler
- beim Slowenischunterricht und bei europäischen Studien unterrichten der Slowenisch und der slowenische Lehrer für Sozialkunde zusammen.

#### 1.1 Das Hauptprinzip sind fächerübergreifende Verbindungen beim Unterricht:

- multidisziplinär: gleiches Thema wird bei verschiedenen Fächern behandelt,

- interdisziplinär: inhaltliche Zusammenarbeit zu gleichem Thema,
- transdisziplinär: fächerübergreifende Zusammenarbeit in authentischen Situationen (z.B. Projektarbeit).

### **1.2 Unterrichtsmaterialien**

Für die neuen Fächer gibt es keine besonderen Lehrbücher. Das Wichtigste und auch das Neueste in dem Curriculum ist gerade die Möglichkeit für Lehrende und Lernende, selbstständig und kreativ neue Materialien ausfindig zu machen und auch zu erstellen. Neue Medien bieten viele Wege für die Recherche. Die Lehrenden sollen den Lernenden Impulse und Ratschläge bei ihrer Informationssuche geben.

Zusammenarbeit zwischen Schülern/innen und Lehrkräften ist eines der Hauptprinzipien.

## **2. Slowenien in der Welt:**

### **2.1 Beschreibung des Faches**

- Slowenien in der Welt ist ein Wahlfach, das als Aufbau und Ergänzung der bestehenden Lehrpläne für die erste (1. FS) oder zweite Fremdsprache (2. FS) für Gymnasien ist. Das Fach findet in der 1. und 2. Klasse der europäischen Gymnasialklassen seinen Platz.
- Der Umfang des Faches ist in der 1. und 2. Klasse gleich ungeachtet des Vorwissens, auf dem es aufgebaut ist (1. FS oder 2. FS).
- In der 3. Klasse ist der Umfang kleiner für die 1. FS im Vergleich mit der 2. FS.

### **2.2 Verbindungen mit anderen Fächern**

Das Fach Slowenien in der Welt ist fächerübergreifend und verbindet sich mit anderen Fächern (Slowenisch, Geschichte, Geographie, Kunst usw.), insbesondere aber mit anderen Wahlfächern in den Europaklassen:

- in der 2. Klasse mit dem Fach Wirtschaftsrolle Sloweniens und mit internationaler Zusammenarbeit,
- in der 3. Klasse mit dem zweiten sprachlichen Wahlfach Kultur und Zivilisation der deutschsprachigen Länder und mit der fachübergreifenden Projektarbeit.

### **2.3 Allgemeine Ziele sind:**

- zwischenkulturelle und zwischensprachliche Kommunikation;
- aktive mündliche und schriftliche Kontakte mit Muttersprachlern;
- selbstständiger Sprachgebrauch mittels Informationsrecherche aus schriftlichen und anderen Quellen.

### **2.4 Operative Ziele:**

- Sprachfertigkeiten: Hör-, Lese- und Schreibkompetenz, beim Fach Slowenien in der

Welt stehen Hörverstehen und die mündliche Mitteilung im Vordergrund;

- interkulturelle kommunikative Kompetenz ;
- kooperatives Lernen;
- selbstständige Suche nach Wegen zum Erwerb der Sprachkenntnisse;
- Selbstbewerten von Sprachkenntnissen im unmittelbaren kommunikativen Sprachgebrauch;
- Lernstrategien zum Ausdruck eigener Stellungnahmen.

## **2.5 Didaktische Prinzipien**

Der Unterricht ist schülerzentriert, kommunikativ.

In der 1. Klasse liegt der Nachdruck auf Sprechen und Hören. Die Tätigkeiten sind: Rollenspiel, Sprechauftritte bzw. Präsentationen, Debatten.

In der 2. Klasse bereiten sich die Schüler auf internationalen Austausch und Projekte vor. Der Unterricht ist auf die nationale Ebene und weniger auf die personelle Ebene ausgerichtet. In der 3. Klasse ist der Nachdruck auf Projektarbeit, Vorbereitung und Mitarbeit in internationalen Web-Projekten.

## **2.6 Inhalte**

### **1. Klasse**

Persönliche Ebene

Slowenien - Europa im Kleinen

### **2. Klasse**

Slowenische Sprache

Geschichte

Kulturerbe

Bevölkerung

### **3. Klasse**

Medien

Politik

Slowenien und die EU

Wirtschaft

## **3. Kultur und Zivilisation**

### **3.1 Beschreibung des Faches**

Der Umfang des Faches ist unterschiedlich in Hinsicht auf das Vorwissen, auf dem es aufgebaut ist.

- In der 3. Klasse umfasst es 70 JS für die 1.FS und 35 JS für die 2.FS (in diesem Fall ist der Umfang des Faches Slowenien in der Welt größer, weil dabei noch immer

die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz, vor allem der Sprechfertigkeit, das Lernziel darstellt).

- In der 4. Klasse ist der Umfang flexibel (35 bis 70 JS), weil die Vorbereitung auf das Abitur Vorrang hat.

### **3.2 Verbindungen mit anderen Fächern**

Das Fach Kultur und Zivilisation ist fächerübergreifend und verbindet sich mit anderen Fächern (Slowenisch, Geschichte, Geographie, Kunst usw.); insbesondere mit anderen Wahlfächern in den europäischen Klassen:

- in der 3. Klasse mit dem Fach Slowenien in der Welt und mit der interdisziplinären Projektarbeit;
- in der 4. Klasse mit dem Fach Europäische Studien und in vergleichender Weise auch mit dem Fach Slowenische Literatur und Übersetzungen.

### **3.3 Allgemeine Ziele**

- zwischenkulturelle und zwischensprachliche Kommunikation;
- der Inhalt ist im Vordergrund nach dem Prinzip CLIL (content & language integrated learning) bzw. LTC (language through content);
- die Sprache wird zum Mittel für das Kennenlernen, Verständnis und den Erwerb der Kenntnisse über die Kultur und Zivilisation der zielsprachigen Länder und nicht das Grundziel des Lernens.

### **3.4 Operative Ziele**

- interkulturelle kommunikative Fähigkeiten mit Nachdruck auf dem Kennenlernen von Lebensgewohnheiten und Bräuchen der Einwohner Europas;
- sprachliche und kulturelle Vielfalt der engeren und breiteren Lebensumwelt;
- positive und tolerante Beziehung zum Anderssein.

In der 3. Klasse hat das Fach Kultur und Zivilisation zum Ziel, dass die Schüler/innen die spracheneigene Entwicklung und Veränderungen verstehen, vor allem die soziolinguistischen Prozesse.

In der 4. Klasse vertiefen die Schüler/innen die in der 3. Klasse erworbenen Kenntnisse. Sie verstehen politische und wirtschaftliche Trends und Institutionen, die den Prozess der Globalisierung darstellen.

### **3.5 Kennzeichen des Unterrichts beim Fach Kultur und Zivilisation**

- Selbstständige Forschungsarbeit der Schüler/innen mit der Unterstützung ihrer Lehrer/innen;
- Vergleich zwischen der slowenischen Sprache und FS,
- Zusammenarbeit in der Projektarbeit, wobei die Sprache ein Mittel für die eigene

Forschung und Analyse ist;

- Nachdruck des Unterrichts im Verständnis der allgemeinen Gesellschaftsnormen;
- Tätigkeiten:Projekt- und Seminararbeit (Schreiben und Lesen);
- selbstständige Informationssuche;
- Arbeitsformen:Forschungsprojekte, Präsentationen, Debatten, Schreiben von Berichten (internationale Zusammenarbeit) und deren Vorstellung.

### **3.6 Inhalte**

#### **3. Klasse**

Verbreitung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt  
Einfluss der deutschen Sprache auf die slowenische Umgangssprache  
Deutschsprachige Länder

#### **4. Klasse**

Medien in D, A, Ch, L  
Einfluss andere Sprachen auf das heutige Deutsch  
Slowenen in deutschsprachigen Gebieten  
Deutsches Kulturerbe

### **Schlusswort**

Obwohl Englisch als die Lingua Franca angesehen wird, wird die Rolle der deutschen Sprache für uns Slowenen immer bedeutender. Deutsch ist die meist verbreitete Muttersprache in Europa, außerdem ist es die Sprache unserer Nachbarn (Österreich). Das Lernen der deutschen Sprache ist sowohl für das intellektuelle Wachstum jedes Einzelnen als auch für die Bildung seines Selbstbewusstseins und auch für die aktive Mitwirkung in der europäischen Gesellschaft von großer Wichtigkeit. Die Einführung der Europaklassen öffnet für die deutsche Sprache eine größere Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen.



## Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und seine Auswirkungen auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

*Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta  
Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

### 1. Kurze Vorstellung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

#### 1.1 Zur Entstehung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist die deutsche Übersetzung der englischen Fassung, die den Titel "A Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching and Assessment" trägt. Der vollständige Titel der deutschen Übersetzung lautet "Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: lehren, lernen, beurteilen". Erstellt wurde der GER 2001 im Auftrag des Europarates und herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Zu beziehen ist die Printversion beim Langenscheidt Verlag unter der ISBN: 3-468-49469-6.

Jeder, der sich online über den GER informieren möchte, wird auf den Server des Goethe Instituts verwiesen, auf dem unter [www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm) die vollständige deutsche Fassung des GER abrufbar ist.

#### 1.2 Zur Zielsetzung

Der GER dient dem Gesamtziel des Europarates. Unter den sprachpolitischen Zielen des Europarates wird Folgendes aufgeführt:

- "...das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen in Europa (...) in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln"
- "...durch die bessere Kenntnis moderner Sprachen (...) die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen" "erleichtern", (...) damit "die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können" (GER, 15)

In einem multikulturellen und vielsprachigen Europa werden folgende politische Handlungsziele angestrebt:

- verstärkte internationale Mobilität und enge Zusammenarbeit
- gegenseitiges Verständnis und Toleranz und Achtung von Identitäten
- Erhalt und Weiterentwicklung des kulturellen Reichtums

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll zu betonen, was der GER von seiner Intention her nicht sein möchte. Er schreibt kein Curriculum vor, sondern möchte einen Rahmen anbieten - eben ein Referenzrahmen für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat. Folglich gibt der GER keinen normativen Rahmen vor, sondern hat deskriptiven Charakter. Der GER ist auch nichts grundsätzlich Neues, neu erscheint vielmehr die Art der Aufbereitung, der Darstellung und der Systematisierung der Parameter, die mit dem Sprachenlernen, -lehren und -beurteilen zu tun haben (vgl. Quetz, 2001, 555).

## 2. Die wichtigsten Inhalte des GER

Zu den wichtigsten Inhalten des GER gehören:

- die Entwicklung einer Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts
- der Paradigmenwechsel im Bereich des Sprachunterrichts und seiner Ziele, bzw. der inhaltlichen Zielsetzung

Im Folgenden werden diese Inhaltspunkte näher erläutert.

### 2.1 Die Gemeinsamen Referenzniveaus - Beschreibung

Die Referenzniveaus sind wohl der bekannteste und meist diskutierte Aspekt des GER. Schon auf dem Titelblatt der deutschen Fassung wird auf ihren Stellenwert hingewiesen. Von vielen werden sie als das Kernstück, bzw. der ideologische Kern des GER bezeichnet (Quetz, 2003a, S. 42 u. Quetz, 2001, S. 557). Es handelt sich hier um eine Reihe von Bezugspunkten, mit deren Hilfe man Lernfortschritte beobachten kann oder eine Reihe bzw. Abfolge von Stufen zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts und somit zur Beurteilung der Sprachkompetenz in der jeweils erlernten Sprache.

Ausgangspunkt sind - wie in der klassischen Aufteilung der Lernbereiche - drei übergeordnete Referenzniveaus (Kompetenzebenen). Diese Kompetenzebenen sind grob mit der ehemaligen Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe zu vergleichen. Aufgeführt werden

- die Ebene A der elementaren Sprachverwendung,
- die Ebene B der selbstständigen Sprachverwendung und
- die Ebene C der kompetenten Sprachverwendung,

die wiederum in jeweils zwei untergeordnete Niveaus nämlich A1 und A2, B1 und B2 und C1 und C2 aufgeteilt werden (GER, 34):



A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
/ A1	\ A2	/ B1	\ B2	/ C1	\ C2
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Operational)	(Mastery)

Zu den einzelnen Niveaus wurden Deskriptoren definiert, die umschreiben, was und wie gut der Kandidat oder die Kandidatin können muss, um der entsprechenden Niveaustufe zugeordnet werden zu können. So entstand auch der Begriff "Kann-Beschreibungen". Die Innovation an diesem Punkt ist, dass diese Niveaus nicht inhaltlich, - wie in den meisten Curricula und Richtlinien - sondern eher nach Fertigkeiten definiert sind. Diese Niveaubeschreibungen sind als Richtgrößen zu verstehen und nicht als hermetisch-objektive Vorgaben (Glaboniat u. a., S. 5). Sie haben einen Empfehlungscharakter und sollen eher zum Nachdenken, Diskutieren und weiteren Handeln anregen (Quetz, 2001, 559). Die Autoren des GER gehen davon aus, dass diese Deskriptoren im Laufe der Zeit weiterhin verfeinert werden, wenn darin gewonnene Erfahrungswerte und -berichte mit eingearbeitet werden. Diese "Kann-Beschreibungen" werden auf verschiedenen Ebenen formuliert (Tranter, 2003, 36f.), die unterschiedlichen Zwecken genügen sollen, nämlich

- auf der Ebene der **globalen** Kompetenz, (siehe Tabelle 1)

**Tabelle 1 - Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala**

<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	<b>C2</b>	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

<b>Selbständige Sprachverwendung</b>	<b>B2</b>	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	<b>B1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A2</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	<b>A1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

- auf der Ebene der **verschiedenen Dimensionen** der Beschreibung sprachlichen Handelns bzw. der einzelnen Fertigkeiten Hören, Lesen, mündliche Produktion, Interaktion und schriftliche Produktion und
- auf der Ebene der so genannten **Subfertigkeiten**, z. B. Transaktionen: Dienstleistungsgespräche

Dieses System der Niveaustufen weist eine **vertikale** und gleichzeitig eine horizontale Dimension auf. Auf der vertikalen Achse werden die Progression bzw. die Fortschritte in der Sprachkompetenz berücksichtigt.

Lernfortschritt ist allerdings nicht nur das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Lernende erwerben die Fähigkeit, in einem erweiterten Spektrum kommunikativer Sprachaktivitäten zu handeln. Demnach sind in der horizontalen Achse die Parameter kommunikativer Sprachaktivitäten und der kommunikativen Sprachkompetenz dargestellt (GER, 27). Genau diese horizontale Dimension ist ein sehr wichtiger Aspekt, da dadurch für verschiedene Lernende differenzierte Kompetenzprofile erstellt werden können (vgl. Quetz, 2003, S. 46). Man kann so wohl Lehrmaterial für Servicepersonal erstellen, bei dem die Stufen A2 bis B2 im Bereich Transaktionen trainiert werden. Mit diesen Anwendungsbeispielen wollen bewusst auf die beiden immer wieder angeführten Anwendungsbereiche der Schweizer Bundesbahn anspielen.

Die Mittel zur Beteiligung an formellen Diskussionen auf den gleichen Niveaus spielen dann keine Rolle.

## 2.2 Der Sprachunterricht und seine Ausrichtung

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wurde jede einzelne Fremdsprache als eigener Lernbereich isoliert gelernt. Jede Sprachvermittlung strebte das Ziel an, die Lerner an die Fähigkeiten und Kompetenzen eines Muttersprachlers heranzuführen. Im Rahmen des GER sollen die angestrebten Sprachkompetenzen differenzierter gesehen werden. Vorrangiges Ziel des Sprachunterrichts soll es nach dem GER sein, ein "sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben." (GER, 17). Es geht nicht mehr darum, ein bis drei Sprachen zu erlernen, die mental strikt voneinander getrennt werden, wobei als Vorbild und Maßstab zur Sprachbeherrschung immer der Muttersprachler fungiert. Die Schüler sollen statt dessen ermutigt werden, mehrere Sprachen in unterschiedlichen Kompetenzstufen zu erlernen und somit eine kommunikative Kompetenz zu entwickeln, "zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren" (ebd). Dies impliziert, dass das Sprachangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird. Das stellt auch neue Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, weil sie bisher in anderen Sprachen Gelerntes nicht mehr als potenziellen Störfaktor ansehen dürfen, sondern als Grundlage für einen Transfer nutzen sollten.

Oberstes Ziel jeden Sprachunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation, der alle relevanten sprachlichen Kompetenzen untergeordnet werden. Über die Sprachen hinweg soll "die Entwicklung einer integrierten Mehrsprachigkeit sowie eines interkulturellen Bewusstseins (angestrebt werden), (...) welche letztlich zur Herausbildung einer "reicheren, komplexeren Persönlichkeit" (S. 51) führen sollen." (Raupach, 2003, 158).

Als **innovativ** werden folgende Komponenten hervorgehoben:

### 1. Die kompetenzorientierte Sichtweise.

Die allgemeinen Deskriptoren, die zu den sechs Niveaustufen definiert wurden, beziehen sich auf bereits erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Anstelle der traditionellen Defizitbeschreibungen, die vom Nicht-Können der Lernenden ausgehen, wird hier das Können thematisiert (Christ, 2002, S. 62) und Aussagen zu den positiven Aspekten einer

Leistung gemacht. Statt also, die Grammatik und Rechtschreibfehler der Lernenden zu sammeln und zu bewerten, soll der Fokus auf die Leistungsfähigkeit gelegt werden. Der Lernende wird dann also beurteilt an Hand dessen, was er kann und nicht an Hand der Fehler, die er bei dem Versuch sein Können nachzuweisen, gemacht hat.

## 2. Die Selbsteinschätzung der Lernenden.

Im Bereich der Leistungsstandsmessung werden Lerner anhand dieser Stufen in der Lage versetzt, sich selbst einzuschätzen. Dadurch entwickeln die Lernenden ein Bewusstsein für den Kenntnisstand, den sie erreicht haben. So werden sie in die Lage versetzt, selbst Pläne für ihr weiteres Lernen zu entwerfen und dabei Lernziele festzulegen, die für sie sinnvoll und erreichbar sind. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in Sprachen zu dokumentieren, die sie außerhalb des Bildungssystems erworben haben, die aber zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen. Die Kompetenzstufen können also auch der Planung von selbst bestimmtem Lernen und der Motivationssteigerung dienen. (vgl. Raupach, 2003, 162)<sup>1</sup>

## 3. Bedeutung für den DaF-Bereich

Der GER dient auch zur Herstellung von Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit bei Kursangeboten, Lernzielen, Lernmaterialien und Medienangeboten bis hin zu Prüfungen und Qualifikationen, auf nationaler und auch auf internationaler Ebene. Dies betrifft alle Ausbildungssektoren (vgl. Bausch, 2003, 30). Dadurch dass der GER bzw. die Skala der Kompetenzebenen eine vertikale und eine horizontale Dimension aufweist und die einzelnen Fertigkeitsbereiche in weitere Teilfertigkeiten aufgefächert sind, ist es möglich, für alle Beteiligten im Bildungswesen Kompetenzprofile zu erstellen (Quetz, 2003a, 46). Lehrer können Lernziele genauer bestimmen und beschreiben und Lernmaterialien im Hinblick auf die angestrebten Fertigkeitsbereiche und Teilfertigkeiten selbst auswählen oder auch selbst erstellen, so dass die Fertigkeiten in den einzelnen Bereichen sehr gezielt und adressatenspezifisch trainiert werden können.

Dass der GER als Orientierungsgrundlage gesehen wird und Anerkennung findet, zeigt sich daran, dass viele Institutionen ihre Arbeit an dem GER ausrichten. Hier einige Beispiele (vgl. Quetz, 2003a, 47; Quetz, 2003b, 147):

- Das Goethe Institut orientiert seine Prüfungen sowie sein Kursangebot an den Referenzniveaus und bietet dafür Einstufungstests an.
- Die Materialsammlung "Profile deutsch" bietet ein auf dem GER basierendes computergestütztes System für die Entwicklung von Curricula, Lehrmaterialien, Prüfungen usw. in Deutsch als Fremdsprache an. (Allerdings beschränkt sich die Materialsammlung auf die Stufen A1-B2.)

<sup>1</sup> Die Selbsteinschätzung wird vor allem im Rahmen der Sprachen-Portfolios gefördert, die eine der favorisierten und z.Z. häufig diskutierten Umsetzungen des GER darstellt. Diesem Aspekt werden wir uns im Rahmen des Projekts "DaF-Südost-Netzwerk" zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls zuwenden

- Der CommuniCAT ist ein computeradaptiver Einstufungstest für Deutsch, der Lernende auf einem der Referenzniveaus einstuft.
- TestDaF entwickelt seine Prüfungsformate mit Bezug auf die Referenzniveaus.
- WBT (Weiterbildungs-Testsysteme) bezieht sich in all seinen Produkten auf den GER.
- Das DIALANG-System zur Selbst- und Fremdbeurteilung legt die Referenzniveaus zu Grunde.
- Das Sprachenportfolio nutzt die Möglichkeiten des GER zur Selbstdokumentation und Selbstevaluation der Lerner.

In der Folge wird erkundet, welche Anregungen der GER für die Arbeit in den Schulen im Bereich Deutsch als Fremdsprache bereit hält. Hierfür wird als mögliche Prüfungsform „taaldorp“, ein aus den Niederlande kommendes Prüfungsformat, vorgestellt.

#### 4. Taaldorp

Das „taaldorp“ (Sprachdorf, -stadt) ist eine Übungs- und vor allem Testmethode, welche die Sprechfähigkeiten innerhalb des Fremdsprachenunterrichts schult und prüft. Im taaldorp werden verschiedene, möglichst reale Sprechsituationen im künstlich erzeugten Rahmen einer Stadt für den Schüler simuliert.

Der Schüler hat die Aufgabe, sich innerhalb des taaldorp in der entsprechenden Fremdsprache zu bewegen. Dazu werden verschiedene Einrichtungen aufgebaut, wie z. B. ein Supermarkt, ein Postamt, ein Kino, ein Restaurant, ein Marktplatz oder ein Campingplatz.

Die Lehrenden und Prüfer schlüpfen in die Rolle von Kassierern, Postangestellten oder Kellnern und sprechen selbstverständlich nicht die Muttersprache der Schüler, sondern lediglich die Zielsprache, dadurch bleibt den Schülern keine andere Wahl, als ihre Sprechfähigkeiten zu trainieren.

In einer Unterrichts- und Prüfungssituation führt der Schüler einen Prüfungsbogen mit sich, der z. B. in Form eines Reisepasses gestaltet werden kann. Nach dem Rollenspiel, der geleisteten Aufgabe, füllt der Prüfer den Bogen mit der Einschätzung der Leistung des Schülers aus und der Schüler begibt sich in eine neue Situation.

So wird eine Situation nach der anderen durchgespielt, die Reihenfolge der „städtischen Einrichtungen“ ist beliebig, bis der Prüfling die Stadt kennen gelernt hat und die Prüfung damit beendet ist.

Ziel von taaldorp ist die Einübung und Überprüfung der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Schülern. Es erlaubt, eine am GER angelehnte Feststellung von Sprachkompetenz zu ermitteln, die nicht phonetische oder grammatische Korrektheit in den Vordergrund stellt, sondern die Bewältigung des „Lebens“. (Wenn man ein Bier trinken möchte, erweist sich die Sprachkompetenz eben darin, ob man ein Bier bekommt, nicht nur darin, ob man formvollendet ein solches ordert!)

Der Schüler erhält so eine Bestätigung seiner Fähigkeiten, die über die Rückkopplung des Lehrers mittels Zensur hinausgeht. Die unmittelbare Rückkopplung erfolgt über die erfolgreiche oder auch erfolglose Bewältigung der gestellten Aufgaben und bewältigten

Situationen.

“Obwohl ich eine fünf in Englisch in der Schule hatte, konnte ich prima in englischsprachigen Ländern überleben!” Eine Feststellung, zu der wohl nicht wenige Schüler gelangt sind. Die Anforderungen an die Sprachkompetenz sind nämlich oft bei FS-Lehrern höher zumindest aber andere als bei muttersprachlichen Sprechern!

Das taaldorp gibt nun die Möglichkeit, dieses zu erfahren: “Ich habe alle Kinokarten, Speisen, Postämter ... geschafft! Darauf kann ich stolz sein.” Die notwendige didaktische Einbettung geschieht ja weiterhin durch den Lehrer, der mir dann sagen kann, wo ich mich noch verbessern könnte.

### **Literaturangaben:**

Bausch, Karl-Richard (2003): Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 29-35.

Christ, Herbert (2003): Was leistet der “Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen”? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 57-66.

Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, M./ Müller, M. / Rusch, P. u.a. (2002): Profile deutsch. Berlin: Langenscheidt.

Quetz, Jürgen (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Info DaF 28/6, 553-563.

Quetz, Jürgen (2003a): A1-A2-B1-B2-C1-C3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Deutsch als Fremdsprache, 1. Quartal, Heft 1, 40. Jahrgang, 42-48.

Quetz, Jürgen (2003b): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten...In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 145-155.

Raupach, Manfred (2003): “Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten.” Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 156-163.

Tranter, Geoff (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen - Warum? Wie? Was? In: Klett VHS- Tipps, 10/03, Nr. 36, 3-6.

## Evaluation von Workshops und Unterrichtsprojekten

*Dr. Anja Görn*

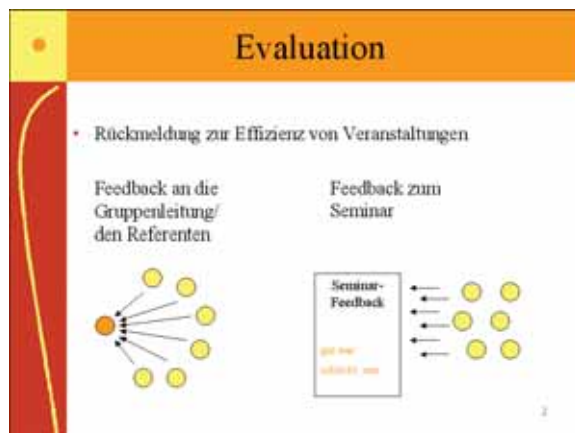
*Universität der Bundeswehr München, Deutschland*

Hat ein Lehrer ein Unterrichtsprojekt mit seinen Schülern oder ein Dozent einen Workshop mit Studenten durchgeführt, ist er neugierig darauf, wie die Veranstaltung angekommen ist. Ist es gelungen die Inhalte professionell zu vermitteln? War die Lernzeit angemessen eingeteilt? Wie haben die Teilnehmer Atmosphäre und Zusammenarbeit erlebt? Das sind wichtige Informationen, um weitere Veranstaltungen zu verbessern.

Feedback durch die Lernenden oder Teilnehmer können aber auch während der Veranstaltung hilfreich sein, weil man sie gleich in Änderungen umsetzen kann.

In diesem Vortrag werden praktische Beispiele der mündlichen und schriftlichen Evaluation vorgestellt. Es werden Instrumente erläutert, die leicht und mit wenig Zeitaufwand im Unterricht oder Workshop eingesetzt werden können.

Zur Evaluation bieten sich vielfältige Möglichkeiten. In der Evaluation wird eine Rückmeldung zur Effizienz von Veranstaltungen, Projekten, etc. aufgezeigt. Hierbei ist es oft sinnvoll, vor, während und am Ende einer Veranstaltung eine entsprechende Rückmeldung einzufordern. Diese Rückmeldung kann dabei auf den Referenten bzw. Lehrer oder aber auch insgesamt auf das Seminar ausgerichtet sein. Beim Feedback an den Referenten sind Fragen nach der Strukturiertheit des Vorgehens, nach der Einbeziehung und Motivation der Gruppe o. ä. denkbar. Beim Feedback zum Seminar sind beispielsweise Fragen nach der Organisation oder Zusammenarbeit der Gruppe.



## Mündliche Befragungen

### EINZELFRAGE

- Am Anfang von Veranstaltungen:
  - Erwartungen erfahren
  - Vorverständnis & Vorkenntnisse werden deutlich
- Bsp.: Kartenabfrage
- Im Verlauf von Veranstaltungen:
  - Inhaltliche Missverständnisse beseitigen
- Bsp.: Blitzlicht
- Bsp.: One-Minute-Paper
- Bsp.: Stimmungsbilder

Evaluationen können in Form von mündlichen Befragungen durchgeführt werden.

Hierzu kann man Einzelfragen, z. B. zu Beginn einer Veranstaltung stellen, um den Stand der Vorkenntnisse zu ermitteln oder Erwartungen abzuklären.

Als Methode kann die Kartenabfragetechnik eingesetzt werden, die gleich noch genauer erläutert wird.

Auch während der Veranstaltung können Einzelfragen nützlich sein, um inhaltliche Missverständnisse zu beseitigen oder Lernerwünsche zu ermitteln.

Als Methode stehen hier z. B. das sog. Blitzlicht, das sog. One-Minute-Paper oder Stimmungsbilder zur Verfügung. Auch diese werden gleich genauer beschrieben.

## Kartenabfrage

Per Karte  
eine Idee

- So geht's: Frage stellen (Lernerwünsche, Erwartungen...) Teilnehmer antworten auf sog. Moderationskarten Karten sammeln und thematisch clustern

**Beispielfragen:**

- Welche Ziele haben Sie persönlich für dieses Seminar mit hierher gebracht?
- Wann sehen Sie Ihren persönlichen Beitrag, damit die Veranstaltung zu einem gelungenen Ereignis wird?
- Welche Regeln brauchen wir für das gemeinsame Miteinander in den nächsten Stunden?

- Je Teilnehmer 2 Aspekte (auf zwei Karten notieren lassen), z. B.
  - Zu Theorien, Begriffen, Konzepten, die in Zusammenhang mit dem Veranstaltungsthema stehen
  - Zur Praxis in Zusammenhang mit dem Veranstaltungsthema

Bei der Kartenabfrage wird den Teilnehmern der Veranstaltung im Plenum eine Frage (z. B. nach Zielen, persönlichen Beiträgen oder Regeln) gestellt, deren Antwort jeder einzelne auf eine sog. Moderationskarte schreibt.

Die Antworten werden daraufhin eingesammelt, besprochen und an eine Stellwand thematisch gruppiert, angepinnt.

Es ist auch möglich, jeden Teilnehmer 2 Aspekte notieren zu lassen (beispielsweise zu Theorien, Begriffen, Konzeptionen sowie zur Praxis). Hier ist jedoch zu beachten, dass auf jeder Karte nur eine Idee stehen soll, also zwei Moderationskarten pro Teilnehmer eingeplant werden müssen.

## Blitzlicht I

- So geht's: Impuls setzen  
Jeder Teilnehmer ist reihum dran (max. 2 Sätze)  
Keine Kommentare
- Feedback durch alle und an alle zwischendrin
  - Befindlichkeit äußern
  - Aktuelle Stimmungslage und jetzigen Handlungsimpuls kurz schildern

**Hilf dir!** Fragestellungen, z. B. als Satzaufänge auf Karten schreiben und in der Runde auszulegen:

- Ich fühle mich ...
- Ich freue mich auf ...
- Als nächstes sollten wir ...
- Es ist jetzt dringend notwendig, dass ...

Ein sog. Blitzlicht dient dazu, in kurzer Zeit die Stimmung/Befindlichkeit, Handlungsimpulse oder Ideen der einzelnen Teilnehmer zu erfassen. Dazu werden die Teilnehmer aufgefordert, auf eine bestimmte Fragestellung (z. B. nach der aktuellen Stimmungslage) reihum in maximal 2 Sätzen zu antworten. Die Antworten werden nicht kommentiert. Hierbei könnte es auch hilfreich sein, die Fragestellungen als Satzanfänge auf Karten/an der Tafel vorzugeben (z. B. "Ich fühle mich...").



Auch Variationen der Blitzlichtmethode sind möglich, wie z. B. der sog. Wetterbericht, in dem die Stimmung in Phrasen, die aus der Wettervorhersage bekannt sind, dargestellt werden soll.

Das Blitzlicht kann auch genutzt werden, um die Teilnehmer dazu zu bringen, Geschehenes zu reflektieren oder Vorsätze zu fassen. Das übt während des Seminars gleichzeitig einen positiven Einfluss auf das weitere Seminargeschehen aus. Zum Ende des Seminars können mit einer Blitzlicht-Abschlussrunde Bewertungen, Gedanken und Gefühle der Teilnehmer erfasst werden.

### Blitzlicht II

- **Stimmungsblicklicht als "Wetterbericht"**  
 "Nach anfänglichem Nebel schneller Aufklaren, um die Mittagszeit leichte Gewitterstimmung, jetzt sommerlich mild."
- **Als Halbzeitanwertung (um noch Einfluss auf das weitere Seminargeschehen auszuüben)**
  - In den letzten Stunden ist mir deutlich geworden...
  - Ich möchte mich in der verbleibenden Zeit noch mit dem Thema/den Frage... befassen.
- **Am Ende (mit welchen Gedanken und Gefühlen geht die Gruppe auseinander)**
  - Unsere größte Leistung war ...
  - Mich hat (heute) gestört, dass ...
  - Am besten hat mir gefallen, dass ...
  - Am wenigsten sind wir weitergekommen bei ...

Auch Stimmungsbilder können zur Evaluation genutzt werden. Hierbei werden Bilder mit metaphorischem Charakter, wie z. B. die oben abgebildete "Umschulung der Käfighühner" ausgeteilt und bearbeitet. Sie enthalten Verbildlichungen, die Anreiz zur Übertragung auf die aktuelle Situation geben sollen. Im Beispiel soll dasjenige Huhn ausgemalt werden, als welches man sich im Moment sieht. Danach wird reihum gezeigt, welches Huhn gewählt wurde und kurz kommentiert, warum. Stimmungsbilder können entspannende Wirkung haben und außerdem zur guten Stimmung beitragen.

### Hühnerhof-Stimmungsbild

- **"Stimmungsbilder" für die Rückmeldung emotionaler Gestimmtheiten**

Beispiel



Im One-Minute-Paper schreibt jeder Teilnehmer die Antwort auf Fragen zum bisherigen Arbeitsprozess oder zu seinen Erwartungen oder Wünschen auf Papier. Am Ende der Veranstaltung können auch Fragen zum Lernerfolg gestellt werden. Diese werden vom Dozenten oder Lehrer eingesammelt und können wichtige Hinweise für das weitere Vorgehen bieten.

### One-Minute-Paper

- **So geht's: Impulsfrage**  
 Jeder Teilnehmer schreibt Antwort auf Papier
- **Einschätzungen und Angaben über**
  - Bisherigen Arbeitsprozess
  - Weitere Erwartungen und Wünsche
- **Am Ende einer Veranstaltung**
  - Was ist das Wichtigste, das du heute gelernt hast?
  - Was hast du am wenigsten verstanden?

### STRUKTURIERTE FRAGEFOLGE

- Am Anfang einer Veranstaltung, um z.B.:
  - Themen zu strukturieren und auszuwählen
- Am Ende von Lehrsitzen oder im Verlauf der Veranstaltung:
  - Fragefolge entsprechend der Logik des Lernstoffes präsentieren
  - Bei negativem Ergebnis den betreffenden Stoff wiederholen und ggf. die Veranstaltung diesbezüglich überarbeiten
- Bsp.: Ein-Punkt- und Mehr-Punkt-Abfrage

Neben der Einzelfrage wird auch häufig eine strukturierte Fragefolge gewählt. Sie dient dem Referenten am Anfang einer Veranstaltung dazu, Themen zu strukturieren und auszuwählen oder während bzw. am Ende der Veranstaltung gezielte Rückmeldung zu den in der Veranstaltung bearbeiteten Themen zu bekommen. Die Ergebnisse können auch genutzt werden, um einzelne Teilbereiche mit der Gruppe zu wiederholen oder die Veranstaltung diesbezüglich zu überarbeiten. Die strukturierte Fragefolge dient also sowohl der Evaluation, als auch der Orientierung.

### Ein-Punkt- & Mehr-Punkt-Abfragen

Wie zufrieden sind Sie mit der Teamatmosphäre und dem Ergebnis des Workshops?

Wie zufrieden sind Sie mit der Bearbeitung der Themen 1 bis 4?

Die strukturierte Fragefolge kann als Ein-Punkt- und als Mehr-Punkt-Abfrage erfolgen, wie die oben dargestellten Graphiken verdeutlichen. Während in einer Ein-Punkt-Abfrage nur 2 Dimensionen dargestellt werden, sind bei einer Mehr-Punkt-Abfrage mehrere Dimensionen abbildbar. Die entsprechenden Dimensionen werden von den Teilnehmern mit Punkten, die aufgeklebt werden, bewertet. Durch beide Methoden lässt sich ein guter Überblick über die gesamte Gruppe erreichen.

### Schriftliche Befragungen

- Fragebogen (optimale Länge: 1-2 Seiten)
- Vorteile:
  - ehrlichere, unbefangene Antworten zu erwarten
  - klarere, zugehörigere Antworten
  - viel Information in kurzer Zeit
  - Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede in einer Gruppe
- Nachteile:
  - Aufwendiger (erstellen, beantworten, auswerten)
  - Zeitversetzte Reaktionsmöglichkeit auf Ergebnisse der Befragung

Durch schriftliche Befragungen, die in Form von ca. 1-2 Seiten langen Fragebogen durchgeführt werden sollten, lassen sich im Vergleich zu mündlichen Befragungen oft ehrlichere und klarere Antworten auf viele unterschiedliche Fragen erfassen. Die Auswertung eines Fragebogens kann dem Referenten einen Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Gruppe vermitteln. Schriftliche Befragungen sind jedoch durch die Erstellung, Beantwortung und Auswertung von Fragebögen erheblich zeitaufwendiger und auch die zeitversetzte Reaktionsmöglichkeit auf die Ergebnisse der Befragung ist als Nachteil zu werten.

Als Beispiel für eine schriftliche Befragung soll hier ein Fragebogen zur Bewertung eines Unterrichtsprojekts durch Schüler vorgestellt werden, der sich auch in der Form im Steckbrief "Unterrichtsprojekt" auf unserem Webportal befindet.

### Beispiel

- Steckbrief Workshop und Steckbrief Unterrichtsprojekt abrufbar unter:  
<http://www.bildungsseiten.comenius-netzwerk.de/Steckbrief.php>
- Schüler-Bewertung  
 Lieber Schülerin,  
 mit einer Lehrerin hast du gemeinsam ein Unterrichtsprojekt durchgeführt. Wie hast du das Projekt erlebt? Was hat euch gefallen? Was war nicht so gut?  
 Bitte schreibe zu jeder Meinung in die entsprechende Spalte (die Aussage trifft voll zu/bis sie trifft gar nicht zu) ein „X“...

Die Schüler bewerten hierbei durch sog. Ratingskalen, wie sehr sie bestimmte Aussagen zum Projekt (z. B. "Ich habe sehr viel dazu gelernt.") für zutreffend bzw. nicht zutreffend halten.

### Schüler Bewertung

Meine Meinung:	trifft voll zu	trifft eher zu	neutral	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu
Das Projekt hat viel Spaß gemacht		X			
Die Inhalte des Projektes haben mich zum Mitdenken angeregt	X				
Ich habe viel gelernt, das ich auch außerhalb der Schule nutzen kann	X				
Die Materialien/Übungsblätter waren sehr hilfreich			X		
Das Arbeitstempo war genau richtig		X			
Ich habe sehr viel dazu gelernt		X			
Ich empfehle dieses Unterrichtsprojekt unbedingt auch anderen Schülern		X			

Außerdem haben die Schüler in offenen Fragen die Möglichkeit, individuelle Lernerfolge oder Verbesserungsvorschläge zu notieren. Auch Lücken- oder Impulssätze werden eingesetzt, um Rückmeldung zur Zielerreichung des einzelnen o. ä. zu erhalten.

### Offene Fragen

Schreibe bitte das Wichtigste auf, das du heute gelernt hast!

Was könnte man an diesem Unterricht verbessern?

- Lücken- oder Impulssätze
  - Für mich war nützlich und hilfreich, dass...
  - Schwer zu verstehen war...

Erinnere dich bitte an den Beginn der Unterrichtseinheit! Dort haben wir verschiedene Ziele und Ergebnisse vereinbart. Welche Ziele hast du erreicht? Welche Ziele sind noch nicht vollständig erreicht? Was fehlt dazu noch?

## Transfersicherung

- BRIEF AN MICH**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, einen Brief an sich selbst zu schreiben, der Antworten auf die folgende Fragen enthält:  
*„Was werde ich innerhalb des nächsten Monats für mich umsetzen, verändern?“*

Der Brief wird von den Teilnehmerinnen an sich selbst adressiert, von den Moderatoren eingeklemmt und auf einer Follow-Up-Veranstaltung verteilt oder an die Teilnehmer verschickt.




Fördert die Umsetzung „guter Vorsätze“ ermöglicht die Diskrepanzen zwischen „guten Vorsätzen“ und Realität kritisch zu reflektieren

Einen letzten wichtigen, häufig jedoch vernachlässigten Punkt stellt die Sicherung des Transfers in den Alltag dar. Was nutzt die beste Veranstaltung, wenn die Teilnehmer das Gelernte nicht versuchen, in ihrer eigenen Praxis umzusetzen? Hierzu können verschiedene Methoden eingesetzt werden, u. a. der sog. Brief an mich, der hier kurz vorgestellt werden soll.

Die Teilnehmer erhalten Briefpapier und Umschlag und sollen einen Brief an sich selbst schreiben. Darin sollen sie beschreiben, was sie innerhalb des nächsten Monats für sich umsetzen bzw. verändern wollen. Der Brief wird in den Umschlag gesteckt, verschlossen (der Brief ist nur für die Teilnehmer selbst gedacht) und an sich selbst adressiert. Die Teilnehmer bekommen den Brief einige Wochen später vom Dozenten/Lehrer zugeschickt und können dann reflektieren, in wie weit sie ihre Vorsätze bereits umgesetzt haben.

## Übersicht Evaluationswerkzeuge

Was	Besonders geeignet für...	Worauf zu achten ist...
<b>Feedback an die Gruppenleitung/ den Referenten</b>	Hilfreich für weitere Planungen und Entscheidungen	Rückmeldung... ... eher beschreibend als bewertend und interpretierend, ... eher konkret als allgemein, ... eher einladend als zureichend, ... eher verhaltensbezogen als charakterbezogen, ... eher erbeten als aufgezwungen, ... eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend, ... eher klar und pointiert als verschwommen und vage.
<b>Feedback zum Seminar</b>	Qualitätssicherung leitet das Ende des Seminars ein; oftmals ist auch ein Zwischenfeedback sinnvoll, was auch der weiteren Planung dienen kann.	Die spaßhafte Komponente des Verfahrens ankündigen & ausdrücklich zugestehen.
<b>Hühnerhof-Stimmungsbild</b>	Rückmeldung emotionaler Gestimmtheiten	Keine Karten wegwerfen. Karten nicht übereinander hängen. Häufungen sollen sichtbar bleiben.
<b>Kartenabfrage</b>	Erheben von Lernwünschen, Interessen, Erwartungen am Anfang der Veranstaltung	Jeder ist der Reihe nach dran, kann auch „passen“ (nichts sagen). Keine Kommentare zu den Aussagen.
<b>Blitzlicht</b>	Zur momentanen Stimmungsfeststellung/ Zur Klärung der Ausgangsbasis in Krisensituationen	Schriftlich und am Ende einer Veranstaltung.
<b>One-Minute-Paper</b>	Reflexion des Gesamtzusammenhangs und Gesamtgeschehens wird angeregt und Verständnisschwierigkeiten aufgedeckt.	Nicht „zerreden“; Aussagen der „Auswertrunde“ visualisieren; Vorsicht: nutzt sich schnell ab, sparsam verwenden
<b>Ein-Punkt- und Mehr-Punkt-Abfrage</b>	Zum spontanen Feststellen von Stimmungen, Meinungen, Tendenzen; ermöglicht erste Problem- und Themenorientierung	Zeitaufwendig!
<b>Vorstrukturierte Diskussion</b>	Zum Abschluss der gesamten Lehrveranstaltung; dazu Folge von Diskussionspunkten vorschlagen	Zeitaufwendig (Vorbereitung, Beantwortung, Auswertung)
<b>Fragebogen</b>	Zeitversetzte Reaktionsmöglichkeit auf Ergebnisse der Befragung	Sehr gute Reflexionsmöglichkeit!
<b>Brief an mich</b>	Fördert die Umsetzung von „guten Vorsätzen“ und ermöglicht den Teilnehmern nach einiger Zeit die Diskrepanzen zwischen „guten Vorsätzen“ und Realität kritisch zu reflektieren	

**Literatur:** Fengler, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim, Basel: Beltz.

<http://db.learnline.de/angebote/methodensammlung>

<http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php>



## Das Bild der Anderen

*Annie Ring Knudsen  
Dänemark*

**Keiner ist jemals ein guter Koch geworden, nur weil er sich einen neuen  
Kochherd gekauft hat - oder ein guter Pädagoge, weil er einen tollen  
Computer besitzt!**  
(Zitat: Ilpo Halonen)

Im Jahre 1990 trafen wir uns ganz zufällig, 2 Däninnen, Lone Hagen, ich, Annie Ring Knudsen und ein Niederländer, Thomas Peters, alle DeutschlehrerInnen, auf einer IT-Konferenz in Kopenhagen. Wir hatten die Idee, eine E-Mail-Korrespondenz mit unseren Anfängerklassen, 12-15 Jahre alt, anzufangen, aber nach kurzer Zeit mussten wir feststellen, dass es doch nicht so einfach war. Es fehlten uns Materialien und Hilfsmittel, die es nicht gab. Also mussten wir sie selber produzieren.

1993 produzierte Thomas Peters in Zusammenarbeit mit der Uni Amsterdam und ESP (European Schools Project) für EU-Gelder auf Niederländisch/Deutsch eine Anzahl Bücher 'Bild, éen Teleprojekt', die in den Niederlanden alle kostenlos verteilt wurden.

Dieses Material konnte von den dänischen LehrerInnen nicht benutzt werden, und deshalb wurde 1995 in Dänemark ein ähnliches Material von Lone Hagen und Annie Ring Knudsen in Zusammenarbeit mit ESP und DLH (Dänische Lehrerhochschule für Fortbildung - Kopenhagen) auf Dänisch/Deutsch produziert: 'På net med verden'. 250 Exemplare wurden produziert, 125 wurden verschenkt und 125 von uns verkauft als eine Art Autorenhonorar.

Jetzt konnten also die Niederländer und die Dänen Projekte erarbeiten. Bei ESP hatten wir eine Mailingliste zur Verfügung, und bald wurden recht viele Projekte gebildet. Wir wählten den Namen 'Das Bild der Anderen', und unser Ziel im 'Bild'-Projekt war, den DaF-KollegInnen ein didaktisch-methodisches Werkzeug in die Hände zu geben, mit dem sie ihre SchülerInnen recht einfach dazu bringen konnten, sehr früh im Lernverlauf mit Deutsch als Fremdsprache über E-Mail international kommunizieren zu können. Dabei sollten sie sich von den gleichaltrigen DaF-Lernenden und deren Kultur, ein 'Bild' machen, indem sie persönliche

Kontakte knüpfen - und gleichzeitig die Sprache lernten. Die Zusammenarbeit ging in Klassenpartnerschaften vor sich, und auch die Partnerschaft der beteiligten LehrerInnen zeigte sich als sehr wertvoll für einen positiven Verlauf des Projekts

Als alle Bücher verschenkt/verkauft waren, hatte sich das Projekt positiv entwickelt, und viele KollegInnen ausserhalb DK und NL wollten auch gern teilnehmen. Aber woher sollte man das Geld nehmen? Wir versuchten bei EU, aber E-Mail war ja nicht mehr neu und konnte nicht unterstützt werden. Also aufgeben? Wir fanden das unmöglich und das einzige, was uns möglich war - eine ganz normale, steuerpflichtige Firma zu gründen - das haben wir getan.

Nun mussten wir feststellen, dass eine deutsche Fassung notwendig war, denn unsere Erfahrungen mit E-Mail und WWW im Unterricht hatten uns gezeigt, dass für solche Projekte weltweit großer Bedarf bestand. Wir hatten wirklich große Bedenken, in einer anderen Sprache als unserer eigenen, ein Buch erscheinen zu lassen. Aber 1999 war 'Das Bild der Anderen - 'E-Mail-Kochbuch für Anfänger DaF' da, und es bekam von Reinhard Donat - Aurich - eine sehr gute Rezension, was eine große Hilfe war.

<http://www.bild-online.dk/reinhard.htm>

### **Wir fanden, dass unser Projekt auf folgenden 5 Säulen unbedingt stehen sollte:**

1. Das 'Kochbuch' mit Lehreranleitung und Arbeitsblättern für die Briefe. (9 Themen)  
Ein Buch - nicht Material im Internet oder eine CD, weil unsere TeilnehmerInnengern ein Buch haben wollten. Dazu eine Diskette mit Texten zur Planung eines Projekts.
2. Die 'Bild'-Webseite <http://www.bild-online.dk> ist im Projekt von größter Bedeutung. Hier sind alle notwendigen Informationen zu finden, u.a. sind da die drei Listen mit immer aktuellen Partnerangeboten (<http://www.bild-online.dk/mail1.htm>). Auch findet man da alle verabredeten Projekte der fünf Existenz-Jahre und Evaluati-onen (<http://www.bild-online.dk/archiv.htm>).
3. Die 'Bild'-Mailingliste - ab Juni 2002 kostenlos bei Goethe [bild-lis@goethe.de](mailto:bild-lis@goethe.de) - ein wunderbares Hilfsmittel dazu, dass Lehrer und Klassen aus der ganzen Welt in Projekten zusammenfinden. Heute hat die Mailingliste 430 TeilnehmerInnen in 32 Ländern.
4. Die Evaluation der Projekte: Den TeilnehmerInnen ist es ein sicheres Gefühl, dass beide PartnerInnen dasselbe Unterrichtsmaterial in der Hand haben. Man kann selbstverständlich die Projekte so planen, wie man möchte, aber die Evaluation der Projekte, die im Projekt eine Pflicht ist, hat bewiesen, dass die Arbeit in Partnerprojekten viel einfacher wird, wenn man auf der gemeinsamen Basis des Kochbuchs' arbeitet (<http://www.bild-online.dk/evaluation2004.htm>).
5. Eine Moderation, eine Betreuung der TeilnehmerInnen, so dass sie Kontakt und Hilfe bekommen können und so, dass alle Informationen auf der Webseite immer aktuell sind. Das ist das, was in den meisten Projekten fehlt, und wir fanden diese Leistung von größter Bedeutung für das Projekt! Da ich im "Unruhestand" bin, bin ich diejenige, die immer zur Verfügung steht, und jeden Tag ist auch deshalb der aktuelle Lagebericht auf der Webseite (<http://www.bild-online.dk/Lagebericht.htm>) zu sehen.



### **‘Mitglieder’ im ‘Bild’-Projekt**

sind Schulen und Einzelpersonen, die das Material entweder kaufen, oder es von uns frei zur Verfügung gestellt bekommen. Die Kopierrechte - innerhalb der eigenen Schule - haben nur solche Personen. Alle Kosten des Projekts werden über den Verkauf des ‘Bild’-Materials gedeckt. Das Projekt wird ‘non-profit’ betrieben, und alle Koordinatoren arbeiten ohne Honorar. Wir bedienen auch ab und zu KollegInnen, die das Material nicht besitzen. Wir sind aber der Meinung, dass KollegInnen innerhalb der EU und USA das ‘Kochbuch’ für sich kaufen müssen, um die weitere Existenz des ‘Bild’-Projekts zu garantieren und um die unterschiedlichen Möglichkeiten von KollegInnen und Kindern in aller Welt ein wenig zu unterstützen. Im Frühjahr 2003 haben wir mit Hilfe des dänischen Unterrichtsministeriums 150 kostenlose ‘Kochbücher’ an KollegInnen in Ländern ausserhalb EU und USA verschenkt. Das hat große Freude gebracht - und wir haben damit viele neue und engagierte Projekt-TeilnehmerInnen bekommen (<http://www.bild-online.dk/statistik2.htm>).

Letztes Jahr wurden 149 Projekte angemeldet und 147 davon evaluiert. In diesem Jahr - nach einem Monat Schuljahr - haben wir schon 115 Projekte verabredet.

(<http://www.bild-online.dk/bild2004.htm>) Wir arbeiten längst nicht nur mit E-Mail, sondern ziehen selbstverständlich alle möglichen netbasierten Aktivitäten mit hinein. U.a. arbeiten wir mit Dafnord und Ilpo Halonen eng zusammen, und in einigen unserer Projekte werden auch E-Journale mit großer Begeisterung benutzt.

Das ‘Bild’-Projekt hat also seine Bedeutung bestätigt. Es gibt aber ein Problem.

Ich ziehe mich in einem Jahr zurück, und um meine Stelle werden sich sicherlich nicht viele bewerben, weil sie ja unbezahlt ist. Die EU investiert viel Geld in Projekte, die später ‘zusammenfallen’, wenn das Geld verbraucht ist, und deren Evaluationen man nirgendwo lesen kann. Aber die etablierten Projekte, die sich als lebensfähig bewiesen haben, bekommen keine Unterstützung.

Ich bin hier in Gdansk um eine Lösung für dieses Problem zu finden, und ich bitte alle Beteiligten, dabei behilflich zu sein und dafür zu sprechen, dass nicht nur Experimente und Neueinrichtungen von EU unterstützt werden sollten, sondern auch solche Projekte, die etabliert sind und die dokumentiert haben, dass sie mit wenig Mitteln sehr viele SchülerInnen weltweit in Unterrichtsprojekten zusammenbringen können.



## E-Journalismus - die "dafnord" Methode im Zeitalter neuer Medien

*Ilpo Halonen, Gesamtschule Vihti, Finnland  
Antti Piiroinen, Mankkaan Schule, Espoo, Finnland*

Was kann man mit E-Journalen auch im Rahmen von Fremdsprachenunterricht machen? Berichte, Präsentationen, Anzeigen, Bewerbungen, Meldungen, Briefe, Nachrichten - Sie sollen es bestimmen! Man kann Artikel mit anderen schreiben, bearbeiten und veröffentlichen, gemeinsame Projekte gestalten, Entwicklungspläne entwerfen und durchführen. Schon in 15 Minuten lernen SchülerInnen, ihre Artikel mit Text, Bild und Sound auf der WWW zu veröffentlichen.

In wenigen Stunden der Fortbildung werden DaF-Lehrerinnen Fertigkeiten beigebracht, die sie brauchen, um als Hauptredakteure ihrer E-Journale tätig zu sein. Die Schüler arbeiten in den E-Journalen, und die Rolle des Lehrers ist in erster Linie für die Lerninhalte und für die deutsche Sprache zuständig zu sein, und dazu Ordnung in dem E-Journal zu halten ;-).

Die E-Journale in <http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html> sind eine vielfältige Handlungsumwelt. Um Zusammenarbeit und Partnerschaften zu fördern will Dafnord eine bestehende Gemeinschaft der fremdsprachlichen DaF-LehrerInnen aufbauen.

Es ist eine Innovation von Dafnord, E-Journalismus und grenzüberschreitende Partnerprojekte zusammenzuknüpfen. Eine Erweiterung dieser Innovation ist die Idee, virtuelle und geographische Zusammenarbeit als Methode des DaF-Unterrichts zu entwickeln. In der Praxis geht es darum, dass Schülergruppen in verschiedenen Ländern zuerst ihr Zusammentreffen im E-Journal zusammen vorbereiten, die Reise dann in Wirklichkeit durchführen und schließlich über das Zusammentreffen im E-Journal wieder berichten. So ein Projekt kann durch mehrere Semester laufen. Es steigert die Motivation der Schüler ganz viel.

In der LernWelt "Das Bild der Anderen" <http://www.bild-online.dk> benutzen viele avancierte Projektmacher das E-Journal, unter ihnen Susanne Hviid aus Dänemark, Markus Grasmück aus Japan, Pascal Curin aus Frankreich, Patrizia Tirel aus Italien, Alfija Nassyrowa aus Russland, Gábor Lakos aus Ungarn, Joanna Schroeder aus Schweden, Elinor aus Israel, Kaija Vuorinen, Leila Huhta und Antti Piiroinen aus Finnland, Sheryl Smith aus den USA und Aneta Tomasz-Majoch aus Polen.

Es gibt 18 000 Deutschlehrer in Polen. Ihnen hat Dafnord fünf E-Journale verfügbar gemacht. Zu den aktivsten Projektmachern und Hauptredakteuren eines eigenen E-Journals gehören Marzena Zylinska, Ala Dziurgot und Daniel Makus. Projektmacher und Hauptredakteure, die virtuellen Deutschunterricht in dünnbesiedelten Teilen von Finnland veranstalten, sind z.B. Helena Leskelä und Ville Mäkikokko in Lapland und Leila Westman und Arja Kajanki in Ostfinnland. Sie haben die Arbeitsmethode des E-Journalismus im Kurs "Lerne Internetprojekte praxisnah - LIP" gelernt. In Partnerprojekten bringen die Projektmacher ihren KollegInnen in anderen Ländern den Gebrauch des E-Journals bei.

Wenn Sie Lust dazu hätten, in einem E-Journal von Dafnord mitzumachen, schicken Sie einfach den Hauptredakteuren eine E-Mail, wo Sie ihren Enthusiasmus äußern. Alle erforderlichen Informationen finden Sie in <http://dafnord.eduprojects.net>. Sie brauchen nur den Gebrauch des Browsers und der Email zu kennen. Die nationalen Hauptredakteure der Dafnord-Journale helfen Ihnen weiter. Sie können Ihre Mail auch den mich, den Koordinatoren von Dafnord, schicken : - ). Ich freue mich auf Ihre Kontaktnahme.

## Mediterrania - eine interaktive Odyssee als Deutschlernspiel für Kinder

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

**1.** Mediterrania ist ein interkulturelles E-Mail-Suchspiel für 8-14 jährige Lerner im Internet: <http://www.goethe.de/dll/pro/mediterrania/index.htm>

Dabei schreiben sich 3-4 Partnergruppen E-Mails unter Codenamen, denn zunächst gilt es herauszufinden, wer sich hinter diesen Namen verbirgt. Nachdem Land und Wohnort der Partner herausgefunden wurden, stellen die Schüler sich und ihren Alltag, ihre Umwelt etc. vor.

Mediterrania ist eine Abwandlung des E-Mail-Spiels "Odyssee", das sich an ältere und etwas fortgeschrittene Lerner richtet. Hier wie da stehen Odysseus und seine erlebnisreiche Reise von Ithaka nach Troja und wieder zurück als Sinnbild für das Meistern neuer Situationen und das Kennenlernen neuer Welten, wie es im E-Mail-Spiel geschieht. Die Thematik ist auch die Rahmengeschichte zu den Begleitspielen und -übungen. Ich möchte Sie mit dem Spiel bekannt machen und Ihnen anhand eines Beispiels aus Griechenland zeigen, wie dieser Austausch aussehen kann.

**2.** Werfen wir zunächst einen Blick auf die Struktur des Spiels im Netz: Das E-Mail-Suchspiel selbst erfolgt natürlich im Internet, dort finden sich aber auch alle Informationen und Materialien, die der Lehrer braucht sowie zusätzliche Spiele und Übungen für die Schüler. Durch Herunterladen erhält der Lehrer z.B. das Infoblatt, das Lehrerheft und das Schülerheft. Bestellformular und Anmeldeformular zum Spiel finden sich ebenfalls hier.

**3.** Ruft man Mediterrania auf, erscheint diese Seite: eine kurze Beschreibung des Spiels sowie die Materialien für Schüler u. Lehrer. Klickt man auf Lehrer, kommt man zu den Downloads sowie zur elektronischen Anmeldung u. Materialbestellung. Die Download-Seite enthält die Materialien, nämlich - das Lehrerheft mit Spielregeln, Lehr- und Lernzielen, genauen Hinweisen zur Organisation vor, während und nach dem Spiel, ausführlichen Hinweisen zur Durchführung und Auswertung, einer Zusammenfassung von Homers Odyssee und anderem mehr; - das Schülerheft mit fertigen Arbeitsblättern für die Vorbereitung des Spiels, Redemitteln und Beispielen für die Schreibaufgaben, einem Raster für die Bearbeitung der eingegangenen Mails.



Zu den Begleitmaterialien gehören auch ein Brettspiel und Fragekarten, die ebenfalls heruntergeladen werden können, doch schöner ist es, diese Materialien kostenlos zu bestellen. Bestellformular und Anmeldeformular zum Spiel finden sich auch auf der Eingangsseite von *Mediterrania*.

**4.** Für die Schüler gibt es zusätzliche Aktivitäten zum eigentlichen Spiel: ein Text-Bild-Puzzle, ein Memory-Spiel, die Geschichte des Odysseus als Hörtext und Aufgaben zum Hörtext.

Beim Text-Bild-Puzzle geht es um die Zuordnung der Sätze aus dem Drop-down-Fenster zu den Bildern und es gibt

die Möglichkeit, den jeweiligen Satz auch zu hören; beim Memory-Spiel öffnet man durch Anklicken zwei Karten; bilden sie ein Paar, bleiben sie offen liegen, wenn nicht, werden sie automatisch wieder verdeckt. Bei jedem neuen Aufruf des Memory sind die Karten natürlich neu gemischt. Oben rechts erscheint die Anzahl der Züge, die man zur Lösung des Memory brauchte, man kann also mit anderen um die Wette oder gegen die eigene Bestleistung spielen.

**5.** Unter "Die Erzählung hören" kann man sich die Geschichte des Odysseus anhören, in einer leichteren oder schwereren Version. Zu diesen Hörtexten gibt es Aufgaben, auch wieder differenziert nach leichter und schwerer. Bei beiden Bild-Audio-Zuordnungen sollen die Schüler einen Textausschnitt einem von 3 Bildern zuzuordnen, wobei Sprache und Bilder

unterschiedliche Schwierigkeitsmerkmale aufweisen, z.B. zeigt eine Aufgabe der schwierigeren Version 3 Bilder mit Schiffen, davon 2 in stürmischer See, d.h. die Trennschärfe der Bilder ist geringer als in der leichteren Version. Dem gleichen Prinzip folgt die Bild-Text-Zuordnung: leicht „warteten“ wird zu schwer „lauerten“, aus dem leicht verständlichen eingeschobenen Hauptsatz „Die Insel heißt heute Sizilien“ (14) wird (15) eine Apposition mit abgeleitetem adjektivischen Attribut: „dem heutigen Sizilien“, aus „nahmen seine Freunde einfach die Rinder weg“, wird „stahlen und schlachteten seine Gefährten die Rinder“ etc.



**6.** Sie fragen sich jetzt vielleicht, wie viel Zeit man einplanen muss, um „Mediterrania“ in einer Klasse zu spielen. Eine Kollegin am Goethe-Institut Athen, die im vergangenen Unterrichtsjahr mit einem Kurs von 11-12jährigen an *Mediterrania* teilgenommen hat, verwendete insgesamt

etwa 10 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten (UE) darauf. Selbstverständlich lagen diese Einheiten nicht unmittelbar hintereinander und auch nicht innerhalb von 3 aufeinander folgenden Wochen, wie man nach Lektüre des Infoblatts meinen könnte. Vielmehr benutzte die Lehrerin während 2 Monaten 1-2 UE pro Woche für *Mediterrania*, denn zwischen dem Absenden einer Mail und dem Empfangen von Antworten vergehen etwa 8-10 Tage. In der Zwischenzeit waren die Schüler mit häuslichen Aufgaben betraut, z.B. wurden Gruppen zu verschiedenen Themenbereichen gebildet, über die die Klasse ihren Partnern berichten wollte. Die Gruppe lernte Deutsch im 3. Lernjahr, hatte z.Z. des Spiels etwa 220UE DaF hinter sich. Die Vorbereitung auf das Brettspiel erforderte 1UE, da die Geschichte den griechischen Kindern mehr oder weniger präsent war. Nach Sammlung der vorhandenen Kenntnisse erzählte die Lehrerin die Odyssee auf eine für die Schüler leicht verständliche Weise. Anschließend gab sie ihnen ein Aufgabenblatt, das alle nötigen Informationen für die Fragen des Brettspiels enthielt.

So konnten die Schüler ihre Kenntnisse der Odyssee auffrischen und hatten alle eine reale Chance, im Spiel zu siegen. Eine weitere UE wurde gebraucht, um die erratenen Orte der E-Mail-Partner im Internet zu finden, was besonders im Fall von Walla Walla in Australien schwierig war. Die übrigen 8 UE wurden für das Brettspiel sowie die Lektüre der erhaltenen E-Mails und Vorbereitung der eigenen Antworten genutzt. Die Schüler verfassten ihre Texte v.a. zu Hause und die Lehrerin tippte sie ab, u.a. da während der Spielzeit der Computerraum am Institut nur eingeschränkt genutzt werden konnte. Das Brettspiel wurde auf Wunsch der Schüler immer wieder gespielt, wobei die Lehrerin beobachtete, dass dabei tatsächlich Deutsch gesprochen und Ausscherer sofort wieder von der Gruppe aufs Deutsche verpflichtet wurden.

**7.** Damit stellt sich die Frage, was die Schüler bei E-Mail-Spielen lernen können. Für viele Lerner ist es das erste Mal, dass sie authentisch in der Fremdsprache kommunizieren; dabei wird die Sprache als Mittel, nicht als Zweck erlebt. Da die Schüler ich-bezogen statt in fiktiven Rollen schreiben, verlagert sich die Aufmerksamkeit von der Form auf den Inhalt der Äußerung. Trotzdem wird auch die Wichtigkeit sprachlicher Angemessenheit erkennbar, denn nur so klappt die Verständigung. Das Spiel eignet sich auch gut zum selbst bestimmten Lernen: Die Schüler entscheiden mit über die Auswahl der Themen, lernen zu recherchieren und die Informationen aufzubereiten. Im Lauf des Spiels ist eine deutliche Motivationssteigerung und Bereitschaft zu erkennen, auch längere Texte an die Partnergruppen zu schreiben. Die Schüler werden dadurch nicht nur flüssiger und sicherer im Gebrauch des Deutschen, sie erweitern gleichzeitig auch ihr Weltwissen.

Sehr viel detaillierter finden sich im Lehrerheft die Lehr- und Lernziele, die man auch als Argumentationshilfen heranziehen kann, wenn man Eltern oder Kollegen für das Projekt begeistern will.

Wenn Sie persönlich schon interessiert sind, aber etwas ältere Schüler haben, ist das E-Mail-Spiel "Odyssee" zu empfehlen, das sich an ältere und etwas fortgeschrittene Jugendliche wendet (<http://www.goethe.de/dll/pro/odyssee>). Ferner gibt es ein sehr informatives Spiel, nämlich die "Spurensuche", bei dem man erfährt, wo überall auf der Welt Deutsch und die Deutschen ihre Spuren hinterlassen haben (<http://www.goethe.de/dll/pro/weltreise/deindex.htm>). Allerdings entfällt dabei der Austausch mit anderen Lerngruppen.

Neugierig geworden?

Dann schauen Sie doch einmal bei Mediterrania herein!

<http://www.goethe.de/dll/pro/mediterrania/index.htm>



## COMENIUS planen? Ideen zur Vernetzung von Aktivitäten für Schüler, Lehrer, Schulen & Institutionen der Lehrerbildung

*Dr. Werner Lich  
Pädagogischer Austauschdienst, Referat Comenius-Lingua-Arion, Bonn, Deutschland*

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, mein Name ist Werner Lich. Ich bin verantwortlich für die Maßnahmen für Lehrer im Rahmen des SOKRATES-Programms der Europäischen Union in der Nationalen Agentur für den Schulbereich in der Bundesrepublik Deutschland. Ich freue mich, dass ich heute bei Ihnen sein darf und zu Ihnen über Wege zur systematischen Nutzung des SOKRATES-Programms und besonders der Aktion COMENIUS sprechen kann, um Teilnehmern dieses Netzwerktreffens, die Deutsch als Fremdsprache betreiben, Ideen zur Stärkung des Deutschunterrichts und der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer(inn)en vorzustellen.

SOKRATES ist das Aktionsprogramm der Europäischen Union für die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens. Als Initiative zur Förderung aller Arten und Stufen der allgemeinen Bildung trat die erste Phase des SOKRATES-Programms 1995 für die Dauer von 5 Jahren in Kraft. Die 2. Phase begann im Januar 2000 für einen Zeitraum von nunmehr 7 Jahren. Neben den derzeit 25 EU-Mitgliedstaaten beteiligen sich an dem Programm die drei EFTA-EWR-Staaten Island, Liechtenstein und Norwegen sowie die drei assoziierten Staaten Bulgarien, Rumänien und seit dem 01. April 2004 die Türkei.

SOKRATES will die Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich unterstützen und ergänzen und auf diese Weise einen Beitrag leisten zur Stärkung der europäischen Dimension, zur Verbesserung der Qualität der Bildung und zur Förderung lebenslangen Lernens. Der Katalog der Ziele des Programms präzisiert, was darunter zu verstehen ist:

- Ausbau der europäischen Dimension der Allgemeinbildung sowie Förderung der Chancengleichheit;
- Förderung der Kenntnis der EU-Sprachen;
- Förderung der Zusammenarbeit und Mobilität und Abbau bestehender Hindernisse;

- Förderung der Innovation im Bereich der Bildung und Prüfung von Fragen zur Bildung von allgemeinpolitischem Interesse.

Gegliedert ist das Programm in 8 Aktionen:

1. COMENIUS (Schulbildung),
2. ERASMUS (Hochschulbildung),
3. GRUNDTVIG (Erwachsenenbildung und andere Bildungswege),
4. LINGUA (Sprachunterricht und Spracherwerb),
5. MINERVA (Offener Unterricht und Fernlehre / neue Technologien),
6. Beobachtung und Innovation (einschließlich ARION und EURYDICE),
7. Gemeinsame Aktionen,
8. Flankierende Maßnahmen.

Worüber ich im Folgenden reden möchte ist die Aktion COMENIUS, die die Verbesserung der Qualität des Schulwesens und die Stärkung der europäischen Dimension der Schulbildung in den Mitgliedstaaten der EU zum Ziel hat. Dazu stellt COMENIUS folgende dazu folgende Instrumente zur Verfügung:

- die Förderung und Intensivierung der transnationalen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehreraus- und -fortbildungseinrichtungen,
- die Förderung der Aus- und Fortbildung und der beruflichen Entwicklung des Schulpersonals,
- die Förderung des Fremdspracherwerbs,
- die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins.

COMENIUS unterstützt dabei einerseits transnationale Kooperationsprojekte auf Schulebene ebenso wie auf der Ebene der Lehreraus- und -fortbildung. Andererseits stellt die Aktion Mobilitätsstipendien zur Verfügung, die es einzelnen aktiven, im Beruf befindlichen Lehrkräften, angehenden Lehrer(inn)en, die die Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, pädagogischen Fach- und Führungskräften des Bildungswesens und auch Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich an europäischen Fortbildungsmaßnahmen, Begegnungen, Konferenzen etc. zu beteiligen (vgl. die Folien zu den COMENIUS-Aktivitäten 1-4).

Es bietet sich an, dieses vielfältige Instrumentarium miteinander zu verknüpfen, um es optimal zu nutzen und die darin enthaltenen Synergieeffekte wirksam zu machen. In der Praxis wird die Verknüpfung der verschiedenen Angebote im Rahmen von COMENIUS aber nur von wenigen angestrebt. Selbst dort wo die Verknüpfung nahe liegt - z.B. die Beantragung eines COMENIUS-Sprachassistenten unter COMENIUS 2.2.b, wenn sich die Schule in einem COMENIUS 1-Projekt engagiert -, wird sie längst nicht von allen genutzt,

und vom sog. COMENIUS-Plan, der den Schulen eine Planungshilfe für die systematische Nutzung der durch die europäischen Programme angebotenen Möglichkeiten bieten soll, wird kaum Gebrauch gemacht. Erst recht werden andere Aspekte - z.B. die Verknüpfung eines schulischen Kooperationsprojekts mit einer Fortbildung unter COMENIUS 2.2.c, die Zusammenarbeit mit anderen regional oder überregional aktiven Projektpartnerschaften – nur selten in Betracht gezogen, von Verknüpfungen mit anderen Aktionen des SOKRATES-Programms wie ARION oder MINERVA ganz zu schweigen.

Ich möchte Ihnen jetzt an drei Beispielen vorstellen, wie ich mir eine Verknüpfung von Maßnahmen auf Schulebene und auf der Ebene der Lehreraus- und -fortbildung vorstelle, welche Mobilitätsmaßnahmen in diese Zusammenarbeit eingebracht werden können und welche Verbindungen zu anderen Teilen des SOKRATES-Programms sich u. U. daraus ergeben können.

### **1. Beispiel: Aus- und Fortbildung des Schulpersonals**

(Schulstufe und Fachorientierung müssen noch festgelegt werden):

Es bietet sich an die Zusammenarbeit zwischen einem COMENIUS 2.1-Projekt zwischen Lehrerausbildungs- und/oder Lehrerfortbildungseinrichtungen und einer oder mehreren Projektpartnerschaften unter COMENIUS 1. Sofern es sich um ein COMENIUS 2.1 im Bereich der Erstausbildung handelt, könnte zugleich Mobilität unter COMENIUS 2.2.a beantragt werden. Der damit mögliche Aufenthalt bei den Partnerinstitutionen könnte durch ein Praktikum an Schulen aus der kooperierenden COMENIUS 1-Projektpartnerschaft ergänzt werden.

Eine solche Verknüpfung wäre auch denkbar, wenn es sich um eine Partnerschaft zwischen Fortbildungseinrichtungen handelte und die Mobilität von im Beruf befindlichen Lehrkräften unter COMENIUS 2.2.c zum Ziel hätte. Auch in diesem Falle wäre während des Aufenthalts an der Partnereinrichtung eine Hospitation, ein work shadowing o. ä. an einer Schule aus der kooperierenden COMENIUS 1-Partnerschaft möglich.

### **2. Beispiel: Fremdspracherwerb**

Bei Projekten, die die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften beinhalten, die Fremdsprachen unterrichten oder ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten, gilt auf der Ebene der Lehreraus- und -fortbildung im Wesentlichen das bereits im 1. Beispiel Aufgeführte; d.h. Kooperation von Aus- bzw. Fortbildungseinrichtungen unter COMENIUS 2.1 und Projektpartnerschaften unter COMENIUS 1, Zusammenarbeit bei der Gestaltung der Auslandselemente, Mobilität für angehende Lehrkräfte in der Ausbildung über COMENIUS 2.2.a und bei berufsbegleitender Fortbildung über COMENIUS 2.2.c. Außerdem könnten die Schulen ihrerseits die Vermittlung eines COMENIUS-Sprachassistenten für einen Zeitraum von 3-8 Monaten beantragen.

### **3. Beispiel: Entwicklung europäischer Projektkompetenz**

Dieses Thema stellt aus meiner Sicht ein besonderes Desiderat dar und ist zugleich ein Beispiel dafür, wie die Kooperation zwischen Projekten auf der Ebene der Aus- und Fortbildung

unter COMENIUS 2.1 und auf der Schulebene unter COMENIUS 1 besonders nutzbringend genutzt werden kann. Die Mehrzahl derjenigen, die Projektpartnerschaften betreiben sind bisher Autodidakten. Ausbildungsgänge, die die Vermittlung von Projektkompetenz enthalten sind bisher ebenso selten wie entsprechende Fortbildungsmaßnahmen. Eine derartige Partnerschaft könnte einen besonderen Beitrag im Hinblick auf die Zusammenführung von Theorie und Praxis leisten. Was die Struktur der Zusammenarbeit anbetrifft, gilt im Übrigen das bei den anderen Beispielen gesagte und auch die Mobilitätsmaßnahmen, die dafür genutzt werden können, sind identisch.

Geprüft werden müsste bei allen drei Beispielen, in wie weit sich aus solchen Aktivitäten Verbindungen zu ARION, LINGUA, MINERVA, Flankierenden Maßnahmen oder zu anderen Aktionen innerhalb des SOKRATES-Programms oder darüber hinaus ergeben. Meiner Meinung nach ergeben sich aus solchen Verbindungen ganz neue Möglichkeiten, die Wirkung europäischer Maßnahmen zu steigern. Aus der Sicht der Projekte ergeben sich aus solchen Verbindungen mit Schulen, Kontakte mit Endverbrauchern von Projektergebnissen, die sonst nur schwer herzustellen sind. Für die Schulen ergeben sich daraus wiederum Zugangsmöglichkeiten zu Projektergebnissen, die außerhalb solcher Verbindungen kaum herstellbar sind.

Ich hoffe, ich habe Sie zumindest neugierig gemacht. Das wäre schon eine schöne Voraussetzung dafür, sich auf neue, bis jetzt noch ungewohnte Perspektiven einzulassen. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg dabei, eine Portion Glück, damit Sie die richtigen Partner finden, und biete Ihnen die Unterstützung und Beratung der Nationalen Agenturen an.

# Workshops



## Wie interkulturell kann der DaF-Unterricht sein? Eine Ideenkiste.

*Prof. Dr. Ivanka Kamburova  
Universität Schumen, Lehrerbildungsinstitut Varna, Bulgarien*

**Zielgruppe:** DeutschlehrerInnen/Erwachsene Deutschlerner ab 16 Jahren; Sprachniveau Fortgeschritten B2/C1

**Themenbereich/Thema:** Ich und die Anderen ; Andere Länder, andere Sitten / Landschaften und Situationen des Alltags; Das Volk und seine Sprichwörter; Die Zeit; Mein Fenster - meine Welt;

**Lerninhalte:** Vermittlung von Alltagssituationen auf Fotos; Sprichwörter als Ausdruck von Eigenschaften, Werten oder Normen verschiedener Kulturen; Auffassungen von den Begriffen "Zeit" und "Fenster" und deren Gebrauch in den verschiedenen Kulturen

**Lehr-/Lernziele:** 1. Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Alltag verschiedener Völker anhand von authentischen Bildmaterialien miteinander sprechen können;

- 1.1 Bekannte Situationen auf schwarz-weiß Fotos erkennen, beschreiben und einer bestimmten Alltagskultur zuordnen können;
- 1.2 Über gemeinsame Erkenntnisse und Ergebnisse mündlich bzw. schriftlich berichten können;
- 1.3 Bekannte Sprichwörter in Bildern/auf einem Gemälde erkennen und mit einem Sprichwort in deutscher Sprache identifizieren bzw. versprachlichen können;
- 1.4 Über die Herkunft und den kulturellen Hintergrund der Sprichwörter diskutieren können;
- 1.5 Gemeinsame Symbole oder unterschiedliche Sprachverwendung erschließen und schriftlich festhalten können

- 1.6 Ähnliche Sprichwörter in der eigenen Sprache nennen und ihren situativen Gebrauch den anderen Teilnehmern erläutern können;
- 1.7 Über gemeinsame Themen wie “Die Zeit” oder “Mein Fenster - meine Welt; Was kann ich aus meinem Fenster sehen” sprechen und verschiedene Auffassungen aus der Sicht der eigenen Kultur den anderen mitteilen können;
- 1.8 Didaktische Aufgabenstellungen für den DaF-Unterricht für unterschiedliche Zielgruppen zum Lernziel 1.7. vorschlagen und ausarbeiten können.

**Lehrmaterialien:** Kunstfotos; Reproduktionen vom Gemälde “Die niederländischen Sprichwörter” von Pieter Bruegel d.Ä., Folien zum Thema “Zeit” und “Fenster”.

**Dauer:** 90 bis 120 Min./ 2 bis 3 UE

**Bemerkung:** Je nach Intensität der Arbeit der jeweiligen Zielgruppe sollten die angebotenen Lehr-/Lernziele 1.7.und 1.8. als zusätzlich angesehen werden.



Zeit	Lernziele	Aufgabenstellung	TN-Aktivitäten	SL-Aktivitäten	Sozialform/ didakt.-meth. Maßnahme	Material/ Medien	Kommentar
Sa 02.10. 14.30 10' 5' 5'	TN unter sich kennen lernen und auf das Thema motivieren;	1.Stellen Sie sich kurz vor ! Nennen Sie interessante Information über sich persönlich (Eigenschaft, Wohnort Land, Infos über Familie, Freizeit- aktivität, Studien-zeit etc.), mit der Sie sich identifizieren wollen. Versuchen Sie dabei auf die Bedeutung bzw. Herkunft Ihres Namens einzugehen und den anderen zu erläutern!	TN stellen sich im Plenum vor; Erläutern die Bedeutung und Herkunft ihres Namens. TN schreiben auf Klebeband ihren Namen.	SL führt ein, gibt ein Beispiel, informiert sich über die Bedeutung der Namen; steuert eventuelle Fragen.	Plenum – Sitzordnung im Kreis Kennenlernspiel	CID-Player/Musik Eine große Muschel Klebeband	Eine Muschel wird als Symbol zum Näher- bringen der TN in der Reihenfolge weitergegeben
14.45-15.00 15' 3' 5' 7'	TN konzentrieren und Unterrichts- erfahrungen zum IKL austauschen	1.Ziehen Sie einen Streifen und versuchen Sie Partner zu finden, die den Rest einer These haben. 2.Was fällt Ihnen ein, wenn Sie IKL hören ? Notieren Sie in der Gruppe in Stichworten praktische Erfahrungen, Begriffe. 3. Wirbeln Sie nach links , schauen Sie sich die Poster der anderen und ergänzen Sie, falls nötig!	TN ziehen Streifen und bilden Gruppen, notieren Stichworte und ergänzen die Poster der anderen	SL beobachtet die Arbeit und die geschriebenen Stichworte Falls nötig, fasst zusammen.	GA (Bildung der Gruppen bringen der Streifen als Teile einer These o. Prinzip); GA Wirbelgruppen	Streifen o. Kärtchen mit Begriffen Musik (CD ), Stifte, Poster  Poster	<i>Somit können Begriffe, Prinzipien des IKL diskutiert und zusammengefasst werden;</i>
15.00- 15.15 5'	TN durch ein Bild sensi- bilisieren, Fremdes in der Situation erkennen und darauf zusammenhän-	1. Ziehen Sie bitte ein Stück Puzzle und suchen Sie die Partner, die die restlichen Stücke für das Rekonstruieren eines Bildes haben! Bilden Sie dann zusammen eine Gruppe ! 2. Schauen Sie sich das Bild an	TN sehen sich die Fotos an, erkennen Situationen, einigen sich auf Unbekanntes/ Fremdes und verfassen einen kurzen Text	SL erklärt die Aufgaben, beobachtet, leistet Hilfe	GA (Puzzlestücke zur Bildung von Gruppen)	Puzzlestücke eines Fotos , Poster, Packpapier	Schwarz-weiße Fotos, die verschiedenen Situationen o. Landschaften präsentieren

5'	gend sprechen und schreiben können;	und auf Grund der Beschreibung machen Sie Vermutungen, wo könnte das aufgenommen sein, welche Situation oder Land erkennen Sie, was ist für Sie unbekannt, Fremd ! Diskutieren Sie in der Gruppe und einigen Sie sich auf max. 5 Gemeinsamkeiten, die Sie dann zum Bild in 5 zusammenhängenden Sätzen (in einen kurzen Text) auf Kärtchen verfassen!				
5'						
15.15-15.35	TN durch Kunstbild sensibilisieren. Ihre Wahrnehmung, Spracherwerb und Kulturwissen (Hintergrundwissen) fördern	1. Was sehen Sie auf diesem Gemälde ? Erkennen Sie etwas Besonderes darauf ? Aus welcher Zeit sind die Situationen? Wer ist der Maler? Bleiben Sie in den selben Gruppen arbeiten! 1. Jede Gruppe bekommt jetzt einige Sprichwörter. Suchen Sie den Teil des Bildes, auf dem diese Sprichwörter zu erkennen sind. 2. Besprechen Sie, welchen Hintergrund könnte dahinter stecken. 3. Überlegen Sie sich, ob es in Ihrer Sprache das Ähnliche gibt und versuchen Sie den Hintergrund in Ihrer eigenen Kultur und Muttersprache den anderen Partnern zu erläutern. 5. Schreiben Sie auf Kärtchen die ganz unbekannten oder für Sie fremden Sprichwörter und pinnen Sie sie an !	TN schauen sich das Gemälde an und nennen ihre Vermutungen	SL notiert auf Kärtchen Vermutungen, beobachtet ohne sich einzu-mischen	Plenum	Bilder- farbige Kopien von Teilen aus dem Gemälde Kärtchen (mit Sprichwörtern), Stifte, Poster, Packpapier
10'			TN erkennen den Teil des Bildes, besprechen die Lebensszenen und suchen nach dem Hintergrund bzw. der Herkunft.		GA	Info über P. Bruegel d.A. auf Folie Sprichwörter auf Folie
5'			TN überlegen sich Äquivalente in Ihrer eigenen Sprache und Kultur			
5'			TN einigen sich auf fremde Sprichwörter und notieren sie			

15-40 16.00 20'	TN auf Projektarbeit und handlungsorientierten DaF-Unterricht motivieren und dazu ermutigen	1. Jede Gruppe wählt eine Aufgabe und versucht sich wortartig Ideen für eine Unterrichtsplanung auf ein Poster anzubieten!  2. Präsentieren Sie Ihre Aufgaben und die Ideen!	TN wählen eine Aufgabe, diskutieren und notieren Ideen für den DaF-Unterricht	SL erstellt Aufgabenblätter und teilt sie ein	GA	AufgabenblätterPackpapier Folien	Thema: Zeit/ „Mein Fenster-meine Welt“ Es können Folien mit Bildern o. Situationen zu den Themen als Vorlage angeboten werden;  „Fische“ auf das Plakat befestigen/ kleben
5'		1. Denken Sie an Ihre Arbeit im Workshop nach und versuchen Sie durch das verbildliche Spiel „Fischer am Meer“ eine Auswertung zu geben :- die guten Ideen in den Korb des Fischers reinton zum Mittnehmen, die schlechten – im Meer liegen lassen!			E/A Ausgeschnittene Papierfische	Plakat („Fischer am Meer“)	
5'	TN reflektieren über die Arbeit im Workshop						

**BERICHT  
ÜBER DEN ABLAUF DES WORKSHOPS AM 02.10.04  
AN DER KONFERENZ IN GDANSK, 01.-03.10.2004**

**1. Teilnehmer:**

Am Workshop haben sich 10 TeilnehmerInnen aus verschiedenen Ländern (Polen, Griechenland, Deutschland, Slowenien, Ungarn ) beteiligt.

**2. Der Verlauf des Workshops**

Der Verlauf entsprach der Unterrichtsplanung, die aus der beigelegten Unterrichtsskizze zu entnehmen ist.

Der Workshop begann mit einem Kennenlernspiel, der die Teilnehmer nähergebracht hat und sie auf die Arbeit eingestimmt hat.

Es wurde hauptsächlich in 2 Gruppen gearbeitet.

Alle Teilnehmer haben kooperativ gearbeitet und aus ihrer Beteiligung an der Gruppenarbeit konnte man entnehmen, dass sie sehr motiviert, engagiert mit der gestellten Aufgabe waren und dabei Spaß hatten. Die Aufgaben wurden nicht nur laut ausformuliert sondern auch auf Kärtchen geschrieben und somit visualisiert und transparent gemacht.

Aus der Gruppenarbeit entstanden zu jeder Aufgabe interessante Ergebnisse, die dann im Plenum von jeder Gruppe auf Poster präsentiert und gemeinsam diskutiert wurden.

**3. Lerner-/Lehrerverhalten/Gruppenatmosphäre**

Während der Arbeit herrschte eine sehr freundliche Arbeitsatmosphäre. Die Teilnehmer waren offen, tolerant und kommunikationsbereit bei der Lösung der Aufgaben. Es wurde dabei viel geschertzt und gelacht. Die Arbeit im Workshop hat nicht nur den Teilnehmern, sondern auch dem Seminarleiter großen Spaß gemacht, was auch die Auswertung bestätigt. Man konnte Erfahrungen austauschen und auch praktische Ideen für den eigenen DaF-Unterricht mit nach Hause nehmen.

**4. Auswertung**

Auf Grund der Beobachtungen und Ergebnisse ist der Ablauf des Workshops als positiv und ergiebig zu bewerten.

**Anhang 1:**

- Prinzipien des Interkulturellen Lernens
- Eine kulturell eigenständige Perspektive anerkennen
- Mut zur Toleranz, Akzeptanz entfalten
- Kulturdifferente Diskussionsstile wahrnehmen und überdenken
- Aktives Fremdverstehen im Sprachunterricht üben

**Anhang 2:**

Aufgaben im Workshop

KENNENLERNSPIEL

VORSTELLUNG UND ERLÄUTERUNG DER BEDEUTUNG DES NAMENS



IN STICHWORTEN PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN/  
BEGRIFFE NOTIEREN

POSTER VON ANDEREN GRUPPEN  
ERGÄNZEN

EIN FOTO /BILD  
REKONSTRUIEREN  
EIN BILD BESCHREIBEN

VERMUTUNGEN ÜBER DAS DARGESTELLTE AUF DEM FOTO ÄUSSERN

### Anhang 3:

Die Sprichwörter auf den Bildszenen des Gemäldes „Die niederländischen Sprichwörter“ von dem holländischen Maler Pieter Bruegel der Ältere



Zu Bild 1:

- Mit dem Kopf gegen die Wand rennen / (Jemanden in den Harnisch bringen –niederl.)
- Barfuß mit dem Säbel an der Seite
- Man kann mit dem Kopf keinen Mauern brechen
- Hier zieht die Sau den Zapfen aus Er hat der Katze die Schelle nicht anhängen wollen Viel Geschrei und wenig Wolle

Zu Bild 2:

- Besser heute ein Ei als morgen ein Kücklein einen Korb geben
- eine lange Nase machen
- Er faßt den Aal beim Schwanz
- Es ist schwer, gegen den Strom zu schwimmen
- Es lassen sich gut breite Riemen aus anderer Leut' Häuten schneiden

Zu Bild 3:

- Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein
- Wie du mir, so ich dir
- Es ist angekreidet
- Geh nicht zum Fuchs zu Gast !
- Ich kriege das Magre, der andre das Fett.
- Er fischt allzeit hinter dem Netz.

Zu Bild 4:

- Ihn kränkt es, dass die Sonne ins Wasser scheint
- Er wirft sein Geld in das Wasser
- Mehr Geld als Vernunft

## Der HotPotatoes Online Kurs – eine Einführung

*Frank Leppert  
Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Viseu, Portugal*

Herzlich Willkommen zu unserem Einführungsseminar!

Ich freue mich, so viele Interessierte zu diesem Seminar begrüßen zu können. Wer mich noch nicht kennt, meine Name ist Frank Leppert, und ich arbeite als Lektor für deutsche Sprache an der Katholischen Universität in Viseu, einer kleinen Stadt im Zentrum Portugals. Zu meinem Aufgabenbereich gehört natürlich in erster Linie der Unterricht der deutschen Sprache im Studiengang auf Lehramt. Weiterhin bin ich in der Betreuung des Refendariats im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung tätig. Besonders spezialisiert habe ich mich in diesem Bereich auf die sogenannten Neuen Medien, mit anderen Worten, Deutsch lernen mit dem Computer. Auf diesem Gebiet habe ich inzwischen ziemlich viel Erfahrung gesammelt, teils aus Eigeninitiative heraus, zum anderen aber auch durch die Mitarbeit bei Comenius-Projekten wie diesem hier und im Besonderen natürlich im Projekt "GEH-MIT", das sich zum Ziel gesetzt hatte, den Computer an die Fremdsprachenlehrenden heranzuführen.

Besonders interessant finde ich die Arbeit mit den sogenannten Autorenprogrammen, wie z. B. Hot Potatoes. Das sind elektronische Werkzeuge, mit denen man sich ohne großes Computerwissen selber Übungen und Arbeitsmaterialien für seinen eigenen Unterricht erstellen kann, die dann von den Lernern am Computer oder aber auch auf Papier bearbeitet werden können. Das Besondere daran ist, dass kein Lehrer oder Tutor den Lerner direkt betreuen muss. Diese Aufgabe übernimmt das Programm, bzw. die Übung, die der Lerner gerade selber bearbeitet. Sie merken, wir befinden uns schon mittendrin in einer Lernumgebung, die wir in den Bereich des E-Learnings einordnen können. Meine Kollegin Ana Margarida Abrantes ist ja schon ausführlich auf die Vorzüge des E/B-Learnings gestern bei ihrem Vortrag eingegangen.

Natürlich gibt es schon sehr umfangreiches, und auch qualitativ hochwertiges Material im Bereich des Fremdsprachenlernens. Ein Blick in die Kataloge verschiedener Verlage kann uns das bestätigen. Das Angebot an interaktiven CD-ROMs, - vor noch kurzer Zeit recht überschaubar - ist ein fester Bestandteil des Lehrangebotes. Dann stellt sich also die Frage, warum soll man Übungen selber machen, wenn es doch schon so viel Material gibt? Besonders dann, wenn ich mir sicher sein kann, dass erfahrene Didakten am Werk gewesen sein müssen. Da soll ich als vielleicht noch unerfahrener Lehrer oder gar Refendar konkurrieren können?

Oder im Internet: Da gibts ja auch sehr viel Material. Aber nie ist da genau das, was ich suche. Ist es nicht oft so, dass man ganz tolle Unterrichtsmaterialien findet, die man dann unbedingt in seinen Unterricht integrieren will? Aber immer wieder passt etwas nicht: Der Wortschatz, eine unbekannte grammatische Struktur, oder doch ist es irgendwie nicht das, was man sich vorgestellt hat und am Ende hat man das Gefühl, dass man das Material nur des Materials Willen ausgewählt hat. Denn eigentlich sollte es ja umgekehrt sein. Man möchte eine bestimmte grammatische Struktur einführen, oder ein Thema behandeln, da nimmt man sich dann das authentische Material und schreibt seine Übungen bzw. Arbeitsvorschläge selber dazu. Und mit den elektronischen Medien ist es genau dasselbe. Man hat einen Lesetext, oder einen Hörtext, und statt eines Arbeitsblatts erstellt man mit einem Autorenprogramm eine elektronische Übung, die dann von den Lernenden bearbeitet werden können.

Ein anderes Beispiel ist die Arbeit mit Videomaterial: Der VHS-Rekorder musste bestellt werden, dazu das TV-Gerät, dann suchte der Lehrer eine bestimmte Stelle auf der Kassette, spulte vor, spulte zurück, dann hat ein Schüler etwas nicht verstanden, also alles noch einmal. Besonders im Multimediabereich wird die selbständige Arbeit durch die neuen Technologien erst möglich gemacht. Kombiniert mit elektronischen Übungen kann zum einen ermöglicht werden, dass jeder Lerner nach seinem eigenen Lernrhythmus arbeiten kann, bzw. freien Zugang zu den multimedialen Inhalten hat. Und gerade das ist die Stärke von Hot Potatoes. Hot Potatoes schafft es nicht nur, dass auch ungeübte Computer nutzende Lehrende einfache Übungen erstellen können, nein, Hotpotatoes kann auch multimediale Inhalte, also Text, Ton, Bild, Video, sofern diese in entsprechender digitalen Form vorliegen, problemlos in die Übungen integrieren und somit den Lernern jederzeit zur Verfügung stellen.

Hot Potatoes hat die Möglichkeit insgesamt 5 bzw. 6 verschiedene Übungsformen zu generieren. Da gibt es die Multiple-Choice-Aufgaben, kombiniert mit Quizfragen, Zuordnungsübungen, Lückentexte, Kreuzworträtsel und ganz besonders wertvoll für die deutsche Sprache, Elemente in eine richtige Reihenfolge bringen, wenn man da an die Wortstellung im deutschen Satz denkt, ist das äußerst praktisch.

Bevor wir zum Kurs selber kommen, möchte ich Ihnen einige Beispiele der verschiedenen Übungsformen von Hot Potatoes-Aufgaben zeigen, die auch multimediale Elemente beinhalten.

Die folgenden Übungsformen sind dabei vorgesehen:

- JQuiz (Quiz- und Multiple Choice-Aufgaben)







- JMatch (Zuordnungsaufgaben)



Auf der Webseite [http://leppert.no.sapo.pt/Webseite\\_FBO/index.htm](http://leppert.no.sapo.pt/Webseite_FBO/index.htm) finden Sie den kompletten Kurs (Es folgt die Vorstellung der Webseite).

Im praktischen Teil des Workshops sollen die TeilnehmerInnen mit Hilfe der Webseite die folgenden Aufgaben bewältigen:

1. zur Webseite gehen (am besten in die Favoriten/Bookmarks aufnehmen, sonst Link kopieren oder merken: [leppert.no.sapo.pt](http://leppert.no.sapo.pt))
2. Programm herunterladen, registrieren und installieren
3. Modul 1: fertige Hotpot-Übungen ansehen und Aufgabe Kommentar schreiben, dabei kann gleich die Registrierung gemacht werden.
4. Registrierung bei Yahoo
5. Installation des MSN Messengers

## Beispiele für Anwendungen des Gemeinsamen Europäische Referenzrahmens (GER) in der Praxis Deutsch als Fremdsprache

*Dr. Charitini Iordanidou  
Dr. Christoph Chlosta  
Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

### Vorbemerkung

Die AG 4 beschäftigt sich mit Lehren, Lernen und Beurteilen, wir wollen im Workshop das Beurteilen in den Mittelpunkt stellen, indem wir eine Prüfungsform aus den Niederlanden erarbeiten.

Wenn wir uns normaler Prüfungen erinnern, dann können wir zunächst fragen, wann werden die Teilfertigkeiten abgeprüft?

- Sprechen – während des Unterrichts in simulierten Dialogen
- Hören?
- Lesen?  
Wir messen die rezeptiven Fertigkeiten oft nur als Reflex in den produktiven Fertigkeiten.
- Schreiben – in der Klassenarbeit, die oft das Zentrum des unterrichtlichen Handelns darstellt, da sie sowohl zentrales Element in der Leistungsbeurteilung ist, als auch Fixpunkt im Lernen der Schüler.

Innerhalb der Klassenarbeit kann man zumindest oft eine Dominanz von Orthographie und Grammatik feststellen (übrigens auch im muttersprachlichen Deutschunterricht). Dies liegt auch daran, dass diese Fehler justiziabel sind, dass sie eindeutig zu bestimmen sind und somit keine Auseinandersetzung mit Schülern darüber stattfinden muss.

Wenn man sich nun den GER anschaut, so kann man feststellen, dass er Korrektheit als Grad der Sprachbeherrschung weit weniger bemüht, als die tägliche Unterrichts- und Beurteilungspraxis.

Nachdem taaldorp als Prüfungsform und –Methode erläutert wurde, wurden die Teilnehmer in 2 Gruppen aufgeteilt und erhielten ihre Arbeitsaufträge (im Bereich - mündliche Situation Sprechen und Hören)

### Aufgaben

Gruppe 1):

Überführen Sie die Lektion aus Einkaufen aus Tangram 1 A in eine Prüfungssituation

Gruppe 2):

Entwickeln sie die Situation „Kauf einer Fußballeintrittskarte in einem Fanshop“.

(Vorverkauf, welches Spiel, welche Platzgruppe, Preis der Platzgruppe, Ermäßigungen, Sichtmöglichkeiten, zwei Plätze, VRR-Ticket im Preis, wie kommt man zum Stadion, welchen Eingang nimmt man, Rahmenprogramm, Kappen, Schals und Biergläser, weitere Veranstaltungen im Stadion)

Nach der Präsentation der Gruppenarbeiten wurde über folgende Punkte diskutiert:

- Welche Arrangements sind notwendig
- Leistungsfähigkeit von Prüfern
- Materialien

Es scheint so zu sein, dass die Authentizität und Realität von taaldorp auch – wenn auch nicht ausschließlich – auf das Gelingen dieser Prüfungsform einwirkt. Hier ist sicher eine Arbeit zu leisten, die es notwendig macht, nochmals in die Vorbereitung zu investieren. Wie Versuche an deutschen Schulen zeigen, kann dies aber durchaus Gegenstand des eigenen Unterrichts sein, es muss also nicht alles vom Lehrer in der Freizeit geleistet werden. Leider konnten wir keine komplette Station hier in Danzig aufbauen. Vielleicht ist das aber auch gut, denn wir wollten Sie nicht missionieren, sondern ihnen etwas vorstellen, was uns auch nur beiläufig begegnet ist.

Fasst man das taaldorp als mögliche Prüfungsform im Rahmen des GER auf, so gelingt es, die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt zu stellen. Der GER bietet dabei die Folie, auf der man Situationen konstruieren, aufbauen kann. So gelingt es, dass die Situation bzw. die Stationen im taaldorp eben nicht mehr aus dem Lehrwerk selbst erwachsen müssen, sondern dem schulischen Lebensraum der einzelnen Schule bzw. Klasse, dem Lebensraum der Kinder entsprechen, ohne dass man die curriculare Progression vernachlässigt.

### Zur Diskussion

Woher kommen die Bewohner - die Prüfer – im taaldorp?

- Es gibt für gewöhnlich eine Reihe von Sprachen in den Städten Europas (so haben wir in SPREEG alleine 100 verschiedene Muttersprachen an den Grundschulen Essens erheben können). Von daher ist es wahrscheinlich, dass man kompetente

Muttersprachler auch in Ihrer Stadt für die gängigen Schulfremdsprachen findet.

- Die Lehrerkollegien sind oft mehrsprachiger als sie scheinen. In einer Gelsenkirchener Gesamtschule wurde die Frage nach der Sprachkompetenz von Lehrern gestellt. Als Ergebnis erhielt man Niederländisch, Russisch, Italienisch, Spanisch und Polnisch, um nur die Sprachen aufzuzählen, die nicht im Fremdsprachenunterricht eingebracht wurden. Hier besteht einerseits das Potential, Sprachlernen durch die Förderung von Mehrsprachigkeit zu bereichern andererseits zeigt es aber auch, dass man sich im taaldorp unterstützen kann. Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, dass „Mathematiklehrer“ nicht auch Englisch, Französisch oder andere Sprachen sprechen.
- Es existieren im Rahmen der europäischen Bildungsprogramm viele Schulpartnerschaften. Diese könnten Unterstützung bei der Durchführung von taaldorp leisten. So hat eine niederländische Schule ihren Austausch mit einer deutschen Schule genutzt, um taaldorp durchzuführen. Freilich haben sich nicht die Schüler einer Jahrgangsstufe überprüft, sondern sie haben die Schüler unterer Jahrgangsstufen geprüft. Ansonsten hätte es schnell zu einer Belastung der Partnerschaft, des Kontakts der Schüler zueinander kommen können.
- Besteht hier die Chance, der Kooperation zwischen Universität und Schule zu intensivieren, indem Studierende während ihres Praktikums aktiv mithelfen, taaldorp durchzuführen.

### Links zum Taaldorp

[www.efa.nl/gebeurtenissen/2001/talenprijs](http://www.efa.nl/gebeurtenissen/2001/talenprijs)

[www.learnline.de/angebote/sprachenwerkstatt/download/taaldorp.pdf](http://www.learnline.de/angebote/sprachenwerkstatt/download/taaldorp.pdf)

Unsere Partnerschule in Rotterdam: Das Sprachdorf-Projekt

... Das Original. Project: Taaldorp. Die (freie) Übersetzung. Projekt: "Sprachdorf". ...

[www.bobi.net/msm/sprachdorf.htm](http://www.bobi.net/msm/sprachdorf.htm) - 11k

[www.dalton-vatel.nl/frans/](http://www.dalton-vatel.nl/frans/)

[www.ja.nl/secties/duits/taaldorp/taaldorp.htm](http://www.ja.nl/secties/duits/taaldorp/taaldorp.htm)



## Das E-Journal. Interkulturelle Schülerprojekte im Internet

*Andreas Kotz  
Goethe-Institut Krakau, Polen*

Bei der Veranstaltung handelte es sich um einen 4-stündigen Workshop im Rahmen der Konferenz „Sprachen lernen vernetzt“, die vom 01.-03.10.04. in Gdansk stattfand und vom Comenius 3 Netzwerk „DaF Südost“ organisiert wurde.

Am ersten Tag (Teil 1, Samstag) wurden die Teilnehmerinnen zunächst in die Arbeit mit dem E-Journal eingeführt, einer elektronischen Zeitschrift, die sich im Internet bedienen lässt und mit der Lernende eigene Artikel veröffentlichen, kommentieren und bewerten können.

Am zweiten Tag (Teil 2, Sonntag) entwickelten die Teilnehmerinnen dann auf der Grundlage von vorhergegangenen Praxisanalysen allgemeine didaktische Empfehlungen für die Planung und Durchführung von Schülerprojekten mit dem E-Journal.

Als Ergebnis entstand ein Protokoll, das den anwesenden (aber auch zukünftigen) Projektmacherinnen die Arbeit mit dem E-Journal erleichtern soll. Darüber hinaus bot die Veranstaltung Gelegenheit, Partner für neue Projekte kennen zu lernen. Eines davon ist das polnisch-finnische Dritttort-Projekt „Deutsche Spurensuche“, das eine Schülerbegegnung in Saaremaa (Estland) zum Ziel hat und durch die Arbeit im E-Journal vor- bzw. nachbereitet werden soll. Das Projekt beginnt in diesem Schuljahr und wird vom GI Krakau inhaltlich und finanziell unterstützt.

### Protokoll der Arbeitsergebnisse

#### I. Auswertung der Analyse von Praxisbeispielen

- die Orientierung auf der Startseite von Dafnord (<http://dafnord.eduprojects.net>) ist schlecht, man findet nicht sofort zum E-Journal, es gibt kein genaues Inhaltsverzeichnis

- die Struktur vieler E-Journals ist chaotisch
- die Navigationsebenen (Inhaltsverzeichnis, Inhalte der Ordner bzw. Unterordner usw.) sind unklar
- die Inhalte der Projekte sind sehr heterogen: von „banal“ bis „sehr professionell“
- die Projektidee ist nicht immer klar
- bei manchen Projekten scheint das Hauptziel die Veröffentlichung als solche zu sein
- aus den Projekten geht nicht hervor, was im Unterricht passiert:  
Wie werden die Schülerinnen in den Umgang mit dem E-Journal eingeführt?  
Wie werden die Themen festgelegt?
- das Layout der Artikel ist sehr unterschiedlich:  
z.T. lange Fließtexte  
z.T. Fotos und Grafiken  
oft keine externen Links
- die Kommentar-Funktion wird nur z.T. genutzt

## II. Ableitung von Empfehlungen für „dafnord“ und Projektmacherinnen

Einführung: Was ist das E-Journal und wo ist es zu erhalten?

- Willkommenstext auf dem Dafnord-Portal
- Inhaltsverzeichnis mit Beschreibung der einzelnen E-Journale auf dem Dafnord-Portal

Planung

1. Für Lehrerinnen
  - Projektidee finden; die Artikel sollen Lust zum Lesen hervorrufen, daher soll die Idee
    - eine emotionale Bedeutung für die Schülerinnen haben
    - eine landeskundliche Dimension enthalten
    - die Mitbestimmung der Schülerinnen bei der Suche nach Unterthemen ermöglichen
  - Bezug zum Lehrplan / Curriculum klären (z.B. durch Verbindung zu Themenkreisen, die es in Lehrplänen / Lehrwerken gibt)
  - Projekt-Info schreiben (mit Angaben zum Lernniveau, Alter etc.)
  - Einführung für die Schülerinnen
  - Themenfindung: im Rahmen der Projektidee an die Schülerinnen delegieren



2. Für Lehrerinnen und Schülerinnen
  - Ordnerstruktur als Mittel zur Gliederung benutzen (durch die Erstellung von Ordern und Unterordnern sind mehrere Ebenen möglich)
  - die Ordnerstruktur muss der thematischen Struktur (Ausdifferenzierung des Themas in Unterthemen) entsprechen
3. Für Schülerinnen
  - “best practice” für Redakteure besprechen
  - Listen mit Redemitteln und Wortschatz benutzen
  - gutes Layout (Stichwort „medienspezifisches Arbeiten“), d.h.
    - kurze Texte (niemand liest gerne lange am Bildschirm)
    - möglichst Bilder einbauen
    - auch an externe Links denken

#### Durchführung

- Förderung der Kommentar-Funktion als wichtiges Kommunikationsmedium:
  - Einführung durch Sensibilisierung („Welche Kommentare würdest du gerne als Reaktion auf deinen Artikel bekommen?“)
  - Textsorte besprechen (verschiedene Formen von Kommentaren ansprechen)
  - Spielregeln festlegen (Etikette: wer liest, muss auch kommentieren und bewerten!)
  - Einführung in das Schreiben von Kommentaren in der Gruppe auf Papier
  - Schreiben von Kommentaren im Unterricht (ggf. kollektiv) oder als HA, dann erst Veröffentlichung
  - Hilfestellungen (z.B. durch Frage-Liste)
  - Besprechung von Online-Komentaren im Unterricht
- Sprachliche Übungen und „Hitliste“ der interessantesten Fehler; Fehlerprotokoll (Dokument liegt irgendwo auf dem Tandem-Server der Uni Bochum)

Weitere Tipps zur Arbeit mit dem E-Journal gibt es im Forum von Dafnord:  
<http://www.eduprojects.net/forum> ➤ Link “Dafnord”



## Schnupperkurs Polnisch für Anfänger

*Andrzej Walczak*  
Gdańskie Liceum Autonomiczne, Polen

### A. How to pronounce/read Polish letters (Wie spricht man das auf Polnisch aus?)

Letter	Polish word	Sound
a	mapa (map/ die Karte)	.....
ą	mąż (husband/ der Ehemann)	.....
c	cukier (sugar/ der Zucker)	.....
ć/ci	być (to be/ sein)	.....
ch/h	chleb (bread/ das Brot)	.....
cz	czysty (clean /sauber)	.....
dz	bardzo (very /sehr)	.....
dź/dzi	łódź (boat/ das Boot)	.....
dż	dżokej (jockey/ der Jockey)	.....
e	teraz (now/ jetzt)	.....
ę	ręka (hand/ die Hand)	.....
g	góra (mountain /der Berg)	.....
h	hotel (hotel/ das Hotel)	.....
i	wino (wine/ der Wein)	.....
j	jajko (egg/das Ei)	.....
l	łysy (bald/ kahl)	.....
ń/ni	koń (horse/ das Pferd)	.....
o	okno (window/ das Fenster)	.....
ó	córka (daughter/ die Tochter)	.....
r	rana (wound/ die Wunde)	.....
rz	rzeka (river/ der Fluß)	.....
ś/si	światło (light/ das Licht)	.....
sz	szafa (wardrobe/ der Schrank)	.....
u	ulica (street/ die Straße)	.....
w	woda (water/ das Wasser)	.....

y	syn (son/ der Sohn)	.....
ż	żaba (frog/ der Frosch)	.....
ź/zi	źródła (resources/ die Quellen)	.....

#### Stress

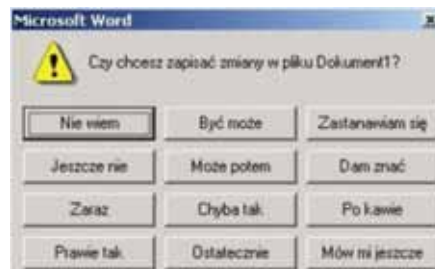
In words of more than one syllable the stress falls on the last syllable but one.

#### Betonung

In Worten mit mehr als einer Silbe wird die vorletzte Silbe betont.

**szafa** / śniad**a**nie

### B. Useful „technological language“ (Nützliche „technologische“ Sprache)



I don't know  
Not yet  
In a second  
Almost yes

Maybe  
Maybe later  
Maybe yes  
If you insist

I'm thinking  
I will let you know  
After coffee  
Tell me more

Ich weiß nicht  
Noch nicht  
Gleich  
Fast ja

Vielleicht  
Vielleicht später  
Ich glaube ja  
Endlich

Ich überlege noch  
Ich gebe Bescheid  
Nach dem Kaffee  
Sag mir mehr!

### C. Basic grammar – verbs (Grammatik – Verben)

Być (be/sein)	Chcieć (want/wollen)
(ja) jestem (ich bin)	(ja) chcę (ich will)
(ty) jesteś (du bist)	(ty) chcesz (du willst)
on/ona/ono jest (er/sie/es ist)	on/ona/ono chce (er/sie/es will)
(my) jesteśmy (wir sind)	(my) chcemy (wir wollen)
(wy) jesteście (ihr seid)	(wy) chcecie (ihr wollt)
oni/one są (sie sind)	oni/one chcą (sie wollen)

## D. Simple interrogatives (Einfache Fragepronomen)

Dlaczego?	Gdzie?	Kiedy?	Kto?	Co?	Który?
Why?	Where?	When?	Who?	What?	Which?
Warum?	Wo?	Wann?	Wer?	Was?	Welcher?

## E. First things (Grundlagen)

Tak (yes/ ja)  
 Nie (np./ nein)  
 Proszę (please/ bitte)  
 Dziękuję (thank you/ danke)  
 Proszę bardzo (you're welcome/ bitte sehr)  
 Przepraszam (Excuse me/ Entschuldigung)

Dzień dobry (Good morning/ Guten Tag)  
 Dobry wieczór (Good evening/ Guten Abend)  
 Dobranoc (Good night/ Gute Nacht)  
 Do widzenia (Goodbye/ Auf Wiedersehen)  
 Do zobaczenia jutro (See you tomorrow/ Bis morgen)

## F. Useful phrases (Wendungen im Gebrauch)

Właśnie miałem do ciebie zadzwonić  
 (I just wanted to call you/ Ich wollte dich gerade anrufen).

Co to jest? (What is it?/ Was ist denn das?)  
 (Nie) wiem. (I don't know/ Ich weiß (nicht))  
 (Nie) rozumiem. (I don't understand/ Ich verstehe (nicht))  
 (Nie) mówię po polsku. (I don't speak Polish/ Ich spreche (kein) Polnisch.)  
 Proszę mówić powoli. (Speak slowly, please/ Sprechen Sie langsam!)

Ile kosztuje .....? (How much is?/ Wie viel kostet ...?)  
 To za drogo / tanio. (It's too expensive/cheap/ Das ist zu teuer/billig.)  
 O co chodzi? (What's the matter?/ Worum geht es?)  
 Nie ma. (There is no.../ Es gibt nich.)  
 Chcę mi się pić! (I want to drink/ Ich möchte etwas trinken.)  
 Chwileczkę (Just a second/ Einen Augenblick.)  
 Ma pan(i) rację! (You are right/ Sie haben recht.)  
 Nic nie szkodzi. (No problem/ Kein Problem.)

Mam tego dość! (I have enough/ Ich hab genug.)  
 Kocham cię! (I love you!/ Ich liebe dich.)

### G. Most important verbs – Die wichtigsten Verben

spać	jeść	pracować	kupować
sleep	eat	work	buy
schlafen	essen	arbeiten	kaufen

### H. Nouns have gender (not very PC)

(Substantive haben Geschlecht – politisch nicht sehr korrekt!)

ONA (she/ sie)	ONO (it/ es)	ON (he/ er)
Śmierć (death/ der Tod)	Bogactwo (riches/ das Vermögen)	Sport (sport/ der Sport)
Nuda (boredom die Langeweile)	Szczęście (happiness/ das Glück)	Telewizor (TV set), der Fernseher
Praca (work/ die Arbeit)	Życie (life/ das Leben)	Seks (sex/ der Sex)
Bieda (poverty/ die Armut)	Niebo (heaven/ der Himmel)	Komputer (computer/ der komputer)
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

### I. Word formation – small is sweet!

(Wortbildung – klein ist süß!)

biały – bielutki – bieluteńki – białuśki etc.  
white  
weiß

mały – malutki – maluteńki – maluśki etc.  
small  
klein

## J. Classical Art – important adjectives Klassische Kunst – wichtige Adjektive



Ładna (pretty/ schön)  
piękna (beautiful/ wunderschön)  
inteligentna (intelligent/ intelligent)  
atrakcyjna (attractive/ attraktiv)  
uśmiechnięta (smiling/ lächelnd)  
ironiczna (ironic/ ironisch)  
tajemnicza (mysterious/ geheimnisvoll)  
.....  
.....  
.....  
.....



Spokojny (calm/ ruhig)  
Zdecydowany (decisive/ entschieden)  
Silny (strong/ stark)  
Muskularny (muscular/ muskulös)  
Bogaty (rich/ reich)  
Dowcipny (witty/ witzig)  
Zaradny (industrious/ betriebsam)  
.....  
.....  
.....  
.....



Zmęczony (tired/ müde)  
Smutny (sad/ traurig)  
Przepracowany (overworked/ überarbeitet)  
Zmartwiony (worried/ besorgt)  
Zrozpaczony (upset/ verzweifelt)  
Samotny (lonely/ allein)





## Unterrichtstipps zu einem handlungsorientierten DaF-Unterricht

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

**Ziele:** Die TeilnehmerInnen machen sich mit einigen Methoden des handlungsorientierten DaF-Unterrichts bekannt und erstellen selbst Materialien für den Unterricht.

**Zielgruppe:** DaF-LehrerInnen, Aus- und Fortbilder

### **Ablauf:**

#### **1. Ampelspiel**

Das „Ampelspiel“ hat die Funktion, in einer Einführungsphase direkt und konfrontativ das Meinungsspektrum der TeilnehmerInnen für alle sichtbar zu machen.

#### **Spielablauf**

- Jeder Teilnehmer erhält je ein Pappkärtchen in der Farben Rot, Grün und Gelb.
  - Der Seminarleiter liest die Fragen einzeln, langsam und deutlich vor.
1. Unterricht sollte so oft wie möglich zu Ergebnissen kommen, die man anfassen oder vorführen kann.
  2. Nicht jeder Unterrichtsstoff ist in einem Projekt vermittelbar.
  3. Weder die Lehrenden noch die Lernenden sind perfekte Wesen; sie machen Fehler.
  4. Ein Lehrer als „Entertainer“ motiviert die Lernenden.
  5. Schüler können in vielen Fällen erheblich mehr, als sie im herkömmlichen Schulbetrieb zeigen.
  6. Der FU muss unbedingt einer grammatischen Progression folgen.
  7. Lernende können im FU nicht selbst Verantwortung übernehmen

8. Projekte befriedigen das Bedürfnis nach aktivem, selbständigem und erfahrungsbe-  
tontem Lernen.
9. Der Umgang mit Fehlern in der Fremdsprache: Korrektheit versus Geläufigkeit
10. Ständiges Reflektieren von Methoden und Prozessen verhindert die Möglichkeit, sich  
intensiv und lustvoll in eine Aufgabe zu vertiefen.
  - Die Teilnehmer müssen sich nach jeder Frage entscheiden. Sie zeigen ihre  
Entscheidung durch Aufzeigen der Karte an:  
Bei Zustimmung – grüne Karte  
Bei Ablehnung / Verneinung – rote Karte  
Bei Enthaltung / weiß nicht – gelbe Karte
  - Die Karte mit der jeweiligen Frage wird an die Tafel aufgehängt.
  - Eine Kommentierung der jeweiligen Abstimmungsrunde ist nicht empfehlenswert.
  - Im Anschluss sollten die Themen, bei denen kontroverse Meinungen sichtbar wurden,  
nochmals genannt werden.
  - Es kann auch nachgefragt werden, bei welcher Aussage die Entscheidung am schwer-  
sten (oder am leichtesten) fiel.

## 2. Stimmungsbarometer

An der Tafel hängt ein Stimmungsbarometer mit einer Skala von  
unangenehm bis reizvoll. Daneben werden an die entsprechenden Stellen  
folgende Aussagen geklebt:

Reizvoll, anregend!  
Das möchte ich gern selbst ausprobieren, möchte  
alles dazu wissen.

Interessant und reizvoll!  
Das macht mich neugierig, das gucke ich mir an, ich  
informiere mich.

Weder interessant noch uninteressant.

Verunsichernd, unangenehm!  
Dem Problem gehe ich aus dem Wege.

Abstoßend, bedrohlich, gefährlich!  
Das macht mir Angst.



Die TeilnehmerInnen wählen drei von den Aussagen vom Ampelspiel und notieren die  
Nummern zu den entsprechenden Aussagen im Stimmungsbarometer. Über die Aussagen,

die mehrmals vorkommen, wird diskutiert.

### **3. Lernstationen / Stationenlernen (Gruppenarbeit)**

Input:

Ein Angebot von Lernstationen ermöglicht es den Lernenden, sich ein Inhaltsgebiet selbstständig zu erarbeiten bzw. zu üben. Das Lernangebot ist in der Regel vom Lehrenden bereitgestellt, kann aber auch von den Lernenden erarbeitet werden.

Beim Lernen an Stationen können sowohl inhaltliche Vorgaben und Strukturen als auch die Unterschiedlichkeit der Lernenden und Möglichkeiten der Zusammenarbeit angemessen berücksichtigt werden.

Freigestellt sind

- individuelle Lernformen
- die Abfolge
- die Gestaltung der Zeitstruktur
- die Auswahl
- die Sozialform

Kennzeichnende Merkmale:

- Die Lehrkraft setzt mit Hilfe eines Angebots von selbständig zu bearbeitenden Lernstationen den inhaltlichen Rahmen (z.B. ein bestimmtes Teilgebiet / eine Lerneinheit)
- Das unterschiedliche Material wird wie Demonstrationsmaterial an einzelnen Stationen den Lernenden für die Bearbeitung ihrer Aufträge zur Verfügung gestellt.
- Die einzelnen Angebote berücksichtigen möglichst viele unterschiedliche Lernvoraussetzungen.
- Eine ausreichende Bearbeitungsdauer ermöglicht jedem eine positive und angemessene Lern- und Arbeitssituation.
- Ein solchermaßen klares Angebot hilft den Lernenden, sich in vorgegebenen Strukturen zu orientieren, miteinander zu arbeiten, sich selbstständig für Aufgaben zu entscheiden, untereinander Argumente und Hilfen auszutauschen, die Arbeit und deren Ergebnisse selbst zu verantworten, sich auf etwas zu konzentrieren.

#### **Aufgabenstellung:**

1. Phase: Gemeinsame Entwicklung von Übungen oder Aufgaben in Gruppen
2. Phase: Individuelle Arbeit durch Lernen an „Lernstationen“

#### **Ziel: Wortschatztraining**

Schritte:

- TN lesen den Text.
- TN suchen Wörter heraus, die alle trainieren sollen. Dazu entwerfen sie eine Übung,

die später von den anderen TN gemacht wird.

- Jede Gruppe bekommt verschiedene Arbeitsaufträge.
- TN schreiben die Lösung dazu auf einen Zettel für die Kontrollstation.
- TN legen ihre Übungen aus und stellen die Karte (Station 1, 2 ...) auf.
- TN arbeiten an den Stationen der anderen.
- TN notieren ihre Lösungen und vergleichen sie bei der Kontrollstation.

Text: Frauen ... (em Abschlusskurs, LB, S. 22)

### Frauen ...

**Sie sind klug, kompetent und kämpferisch. Topqualifizierte Frauen erobern Chefesseln in Behörden und Betrieben, in Parteien, Gerichten und Redaktionen. Wirtschaftsexperten sagen: Frauen sind das Führungspotential der Zukunft.**

Karriere-Männer erkennt man an ihren 3000-Mark-Anzügen, am emotionsfreien Blick und daran, dass sie hin und wieder in der Zeitung stehen. Karriere-Frauen erkennt man gar nicht. Jedenfalls nicht auf Anhieb. Wenn man ihnen irgendwo begegnet, wirken die meisten von ihnen so normal, dass man gar nicht auf die Idee kommt, sie könnten etwas Besonderes sein. Keine Zweikaräter an den Fingern, nur selten ein XXL-Mercedes, noch seltener diese Ich-bin-wahn-sinnig-wichtig-Attitüde, mit der die meisten Männer vom Abteilungsleiter aufwärts durch die Welt marschieren. Manchmal übersieht man sie einfach.

Dabei hätten Karriere-Frauen allen Grund, etwas eingebildeter zu sein. Schließlich hat jede einzelne einen beinhalten Aufstiegskampf hinter sich, und allen zusammen gehört die Zukunft. Im 21. Jahrhundert, so prophezeien Wissenschaftler, werden typisch „weibliche Führungsqualitäten“ gefragt sein: Teamgeist, Flexibilität, Kompromissfähigkeit und Kreativität.

Die STERN-Umfrage zeigt, dass für 38 Prozent der Frauen ihr Beruf „sehr wichtig“ ist, etwa jede siebte legt großen Wert auf gute Aufstiegsmöglichkeiten und hohes Einkommen. Und weil solche Privilegien nur für Leute mit guter Ausbildung zu haben sind, fängt die Push-up-Generation frühzeitig an zu powern. Mädchen schließen die Schule im Schnitt mit besseren Noten ab als Jungen, sie stellen bereits mehr als die Hälfte der Abiturienten sowie 45 Prozent der Hochschulabsolventen.

„Die Zukunft gehört den Frauen“, postuliert denn auch das britische Wirtschaftsmagazin „The Economist“. In Deutschland etwa hat sich die Zahl der Parlamentarierinnen seit 1980 mehr als verdreifacht, fast 90 Prozent der Deutschen können sich inzwischen auch eine Bundeskanzlerin vorstellen.

Frauen haben bessere Chancen etwas zu werden, als jemals zuvor. Das heißt allerdings nicht, dass sie es leicht hatten – so leicht wie Männer. Die weibliche Elite von morgen muss noch immer gegen die Vorurteile von gestern anrennen, ihr Privatleben generalstabsmäßig organisieren – und fast alle Regeln über Bord werfen, die man ihr im Sandkasten beigebracht hat.

Es ist für Männer immer noch fürchtbar, wenn Frauen aufsteigen“, sagt die Hamburger Landgerichtspräsidentin Konstanze Görres-Ohde. Und deshalb versuchen viele Männer, die neue Konkurrenz möglichst frühzeitig abzublocken. Noch immer haben Hochschulabsolventinnen es schwerer, einen Einstiegjob zu finden, als ihre Kommilitonen, wie eine Untersuchung der Universität Erlangen-Nürnberg zeigt. Noch immer landen Frauen auf schlechter bezahlten Stellen mit geringeren Aufstiegschancen.

„Frauen verdienen im Durchschnitt 26 Prozent weniger als gleich qualifizierte Männer“, sagt Gerhard Engelbrecht vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. „Als wir in den Betrieben fragten, woran das liegt, kamen die ganzen alten Vorurteile – allen voran das falsche Argument, dass Frauen wegen der möglichen Schwangerschaften ein höheres Investitionsrisiko seien. Dabei ist längst belegt, dass Männer den Betrieben in vielen Berufen nicht länger erhalten bleiben als Frauen, weil sie viel häufiger wechseln, um ein besseres Gehalt zu bekommen.“

### Arbeitsauftrag für Gruppe 1

1. Suchen Sie aus dem Text 10 Wörter aus, die Sie üben wollen. Einigen Sie sich und löschen Sie diese Wörter aus den Vorlagen aus.  
Stellen Sie für die Übungsstation mehrere gleiche Vorlagen her.  
Formulieren Sie die Aufgabe für Station 1.
2. Suchen Sie aus dem Text 10 schwierige Wörter heraus. Diese Wörter schreiben Sie untereinander auf ein Blatt. In jedem Wort sollen 2 – 3 Buchstaben fehlen.  
Formulieren Sie die Aufgabe für Station 2.

### Arbeitsauftrag für Gruppe 2

1. Schreiben Sie 5 Sätze des Textes ungeordnet untereinander auf. Lassen Sie in jedem Satz ein schwieriges Stück mit 3 Wörtern aus. Für jedes ausgelassene Wort machen Sie einen Strich. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 3.
2. Suchen Sie aus dem Text 6 schwierige Wörter heraus. Auf ein Blatt malen Sie 6 Luftballons. In jeden Ballon schreiben Sie die Buchstaben eines Wortes als Puzzlewort (durcheinander, unterschiedlich groß, verschiedene Farben), so dass man Ihr Wort nicht gleich erkennt. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 4.

### Arbeitsauftrag für Gruppe 3

1. Wählen Sie aus dem Text 3 Sätze aus. In jedem Satz vertauschen Sie die Wörter. Schreiben Sie Ihre 3 Unsinnssätze auf ein Blatt. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 5.
2. Schreiben Sie den Text auf ein Blatt und tauschen Sie dabei in 5 Sätzen ein schwieriges Wort gegen irgendein anderes aus, so dass ein lustiger Satz entsteht. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 6.

### Arbeitsauftrag für Gruppe 4

1. Denken Sie sich 5 Fragen zum Text aus. Sie sollten so sein, dass die Antwort nur ein Wort aus dem Text ist. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 7.
2. Suchen Sie 8 zusammengesetzte Nomen aus dem Text heraus. Zerlegen Sie sie in ihre Bestandteile. Formulieren Sie die Aufgabe für Station 8.



## Die STORYLINE im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

*Dr. Mieczysława Materniak  
Pädagogische Hochschule Częstochowa, Polen*

### 1. Der Storyline-Ansatz

Der Storyline-Ansatz hat sich aus der Erkenntnis ergeben, dass das Lernen oft künstlich und viel zu wenig authentisch ist. Man versuchte ein themenzentriertes, fächerübergreifendes und lernerzentriertes Konzept zu erarbeiten, das der Trennung von Schule und realer Lebenswelt der Lerner entgegenwirken könnte.

Der Storyline-Ansatz wurde in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts am Jordanhill College of Education in Glasgow entwickelt. Ursprünglich wurde dieses Konzept nur im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt. Bald hat man aber erkannt, dass dieses Konzept ebenfalls einen lebendigen Sprachunterricht erfolgreich unterstützen kann.

- Da sich dieser Ansatz auf das Vorwissen der Schüler stützt, setzt man generell mindestens ein Jahr Fremdsprachenunterricht vor dem Storyline-Einsatz voraus.
- Aus bisherigen im Rahmen des Projektes Creative Dialogues gesammelten Erfahrungen ergibt sich die Tatsache, dass sich der Storyline-Ansatz in Übergangsphasen besonders vorteilhaft auswirken kann. Es hilft den mit dem Schul- und Lehrerwechsel verbundenen Stress zu verringern und gibt dem Lehrer die Möglichkeit, eine Information über den Kenntnisstand seiner ihm noch nicht bekannten Schüler zu erhalten.
- Das Konzept eignet sich aber auch sehr gut für den Einsatz am Ende des Schuljahres als eine Gelegenheit zur Festigung.

Der Ausgangspunkt bei der Planung einer Storyline ist die Auswahl eines entsprechenden, mit dem Curriculum übereinstimmenden Themas. Der Lehrer erstellt einen Storyline-Rahmen, der unabhängig vom Kontext zumeist die folgenden Elemente berücksichtigt:

Menschen, Zeit und Ort, Ereignisse.

Das Thema wird danach in einzelne, aufeinander bezogene Episoden unterteilt, die mit Hilfe von offenen key questions (Lehrerimpulse) eröffnet werden, die einzelnen Lernschritte bestimmen und die Vielfalt des Unterrichtsgeschehens ermöglichen.

Dieser vorstrukturierte Plan ist den Schülern nicht im Voraus bekannt. Bei der kreativen Arbeit an einer Storyline müssen sie ihre Vorkenntnisse und Erfahrungen aktivieren sowie notwendigen neuen

Lernstoff bewältigen. Letzteres trainiert die individuellen Lern- und Arbeitstechniken sowie die Sozialkompetenz. Die Arbeit mit der Storyline-Methode deckt die Entwicklung aller Fertigkeiten des Sprachenlernens ab.

Die Schüler werden zu forschendem und selbständigem Lernen angehalten. Sie bestimmen durch eigene Ideen im Verlauf der Storyline einen Teil der Inhalte mit. Diese ownership motiviert zum Mitmachen und forschenden Lernen. Die Sprachanwendung wird als authentisch erlebt, denn es sind die vielen kleinen aus der Realität selbst eingebrachten Ideen zum Bereichern der Story, welche immer wieder neue Sprech- und Schreibenanlässe liefern. Diese decken sich mit den Forderungen des Lehrplans, erhalten aber durch die Nähe zur Begebenheit in der Story einen anderen Stellenwert im Lernprozess der Schüler.

Die Schüler können altersgemäße multimediale Erfahrungen machen und immer wieder ihre Präsentationskompetenz schulen. Alle erarbeiteten Produkte werden „veröffentlicht“ und von der Klasse wahrgenommen.

„The teacher is in control but the pupils feel that this is their story. It is truly a partnership. The teacher is interested in motivating the pupils to use language in a wide variety of forms. The pupils want to participate because they are listening, talking, reading and writing about their own creations“ (Bell 1995: 8). \*

„Jede Storyline hat einen Anfang, Auftakt und ein Ende. Als Auftakt eignen sich u.a. ein Zeitungsartikel, ein Lied oder ein Gedicht, ein Brief oder ein brainstorming mit der Klasse. Der Lehrer bestimmt die Struktur und initiiert die Handlung, die dann zunehmend von den Lernern übernommen und ausgestaltet wird: sie schaffen die handelnden Figuren in ihrer räumlich-zeitlichen Umgebung und entwerfen ihre individuellen Biographien“ (Fehse 1995: 33).\*\*

\* Bell, Steve (1995): Storyline as an Approach to Language Teaching. In: Die Neueren Sprachen, Band 94, Heft 1, S. 5-25.

\*\* Fehse, Klaus-Dieter (1995): Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen, Band 94, Heft 1, S. 26-53.



## 2. Beispiel

Topic Outline: Eine Reise machen

Storyline	Key questions/ <i>Lehrents/puls</i>	Pupil Activity	Class Organisation	Material	Outcome Assessment
1.	<b>Hinführung/Einstimmung:</b> Musik Bildkarten mit versch. Gegenständen für eine Reise sind im Raum verteilt	<p>Während die Musik läuft gehen die Sch. im Raum umher und betrachten die versch. Bilder</p> <p>Sch. äußern Vermutungen zum neuen Unterrichtsthema</p> <p>Sch. wählen eine Karte aus und bringen sie in den Stuhlkreis</p> <p>Fragekette: „Was nimmst du mit?“ „Ich nehme ... mit.“</p> <p>Gestalten einer Wordbank an der Tafel bestehend aus einer Liste der bereits bekannten Wörter und der neuen Wörter</p> <p>Wortkarten werden den Bildern zugeordnet</p> <p>Sch. beschriften Gegenstände auf dem AB</p>	Stuhlkreis	<p>Bildkarten: Koffer, Toilettenartikel, Kleidung, Reiseunterlagen (es sollten mehr Bildkarten als Sch. vorhanden sein)</p> <p>Wortkarten</p> <p>Arbeitsbogen für Portfolio</p> <p>Bildkarten</p>	<p>„Was nimmst du mit?“ „Ich nehme ... mit.“</p> <p>Wortschatz Reisegegenstände</p>
		<p>mögliche Hausaufgabe: Sch. ergänzen Plural- bzw. Singularformen der Wörter aus der Wordbank</p> <p>*Lernspiele zur Festigung des Wortschatzes (Kofferpacken, Wörter-Flüstern, Kim-Spiel,...)</p>			

2. Personen	<p><b>„Kennst du jemanden, der eine Reise gemacht hat?“</b></p> <p><i>L. präsentiert Person, die eine Reise plant (Informationen zu: Name, Alter, Beruf, Wohnort, Hobbys,...)</i></p> <p><i>Denkt auch eine Person aus, die eine Reise machen will</i></p> <p><i>Später sollt ihr diese Person vorstellen: Was wollt ihr über diese Person erzählen?</i></p>	<p>Sch. nennen Personen („mein Onkel, meine Schwester, meine Oma, unsere Nachbarn...“)</p> <p>L. hält einige Antworten an der Tafel fest</p>	Klassengespräch	<p>Stabpuppe nach Storyline-Kriterien**</p>	<p>Steckbrief</p> <p>mündl. Präsentation</p> <p>Personenbeschreibung</p> <p>Personenbeschreibung</p> <p>Personenbeschreibung</p> <p>Ländernamen „Ich möchte gerne nach ... fahren.“</p>
		<p>Sch. überlegen sich, ob sie alleine o. in einer Gruppe reisen möchten; basteln eine Person</p> <p>Sch. notieren deren Merkmale in einem Steckbrief</p> <p>Sch. präsentieren ihre Person der Klasse.</p> <p>Ausstellen der Figuren auf einem Poster: Im Reisebüro/ am Bahnhof...</p> <p>Spiel: („Ich sehe was, was du nicht siehst...“)</p> <p>„Wer ist das? Die Augen sind blau... / Sie ist klein.“</p> <p>Kriterien für einen Steckbrief / Pass sammeln; Modell erstellen</p> <p>Hausaufgabe: Steckbrief für eine bekannte Person anfertigen</p>	EA / PA / GA		
3. Place	<p>Wohin möchtet ihr fahren?</p>	<p>„Ich möchte gerne nach ... fahren.“</p> <p>Sch. wählen aus Deutschland- oder Europakarte Urlaubsziel aus</p> <p>Zuordnen von Flaggen</p> <p>Befestigen der Ländernamen an der Karte</p>	Klassengespräch	<p>Landkarte</p> <p>Flaggen</p>	

		Sch. tragen Ländernamen auf AB ein Sch. wählen für ihre Person ein Reiseziel aus Cocktailparty: Personen führen ein Gespräch über ihr Reiseziel „Wohin fahren Sie im Urlaub?“ „Ich fahre nach.../ ins Gebirge, ans Meer...“	Einzelarbeit  PA  Klassenaktivität	AB mit Landkarte	Wordbank Ländernamen  „Wohin fährst du/fahren Sie im Urlaub?“ „Ich fahre nach.../ ins Gebirge, ans Meer...“
		*Zusatzaufgabe/Hausaufgabe: Sch. holen Informationen ein über das Zielland (Internet, Bücher, Reiseprosperkte) u. Erstellen ein Länderposter			
4. Transport		Sch. wählen für ihre Gruppe ein Verkehrsmittel aus. Die früheren Gespräche können um Verkehrsmittel erweitert werden.			Womit fahren Sie/fährst du in Urlaub? Ich fahre mit dem Auto, mit dem Zug...

AB – Arbeitsbogen  
EA – Einzelarbeit  
PA – Partnerarbeit  
GA – Gruppenarbeit

\* differenzierende Maßnahme

\*\* Größe der Stabpuppen muss vorgegeben werden

## Anlage 1:

### DEUTSCHE VORNAMEN

#### MÄDCHEN

Vanessa	Miriam	Astrid	Katrin	Lisa
Andrea	Maria	Ulrike	Barbara	
Angelika	Jenniferr	Lea	Anette	Maike
Dorothea	Marianne	Claudia	Hannah	
Anna Christine	Martina	Susanne	Julia	

## Anlage 2:

### DEUTSCHE VORNAMEN

#### JUNGEN

Gerd	Sebastian	Bruno	Frank	
Jonas	Peter	Wolfgang	Jonas	
Sebastian	Michael	Martin	Max	Holger
Patrick	Felix	Pascal	Kevin	Anton
Rainer	Markus	Bernd	Thomas	Axel
Andreas	Georg	Paul	Bastian	Kai

### Anlage 3:

Vorname:	
Familienname:	
Alter:	
Beruf / Position in der Familie:	
Aussehen:	1. 2. 3.
Hobbys:	
Das mag ich nicht:	

### Anlage 4a:

Wir sind ... (Freunde, eine Familie).  
 Wir fahren nach ... .  
 Das ist ... (im Gebirge, am Meer, am ... -See).  
 Wir fahren mit ... (dem Zug, ...).

### Anlage 4b:

Ich heiße ..... .  
 Ich bin ..... Jahre alt.  
 Ich bin ..... (von Beruf).

Meine Augen sind ..... .  
Meine Haare sind ..... .  
Ich bin... (groß, klein, schlank, dick, schön...).

Ich bin... (nett, arrogant, intelligent, klug..).

Ich interessiere mich für ... .  
Mein Hobby ist ... .  
Meine Hobbys sind ... .

Ich mag kein/keine/keinen ... .  
Ich interessiere mich nicht für ... .

Ich nehme ... (einen Koffer, eine Reisetasche, einen Rucksack) mit.

## Projekt-basierte Lernszenarien und authentische Ressourcen für Interkulturelles Lernen

*Vera Klagges, Prof. Dr. Bernd Rüschhoff  
Universität Duisburg-Essen, Deutschland*

Ein wichtiger Baustein für den Erwerb interkultureller Kompetenz ist der Einsatz authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht. Nur über die Auseinandersetzung mit „echten“ Diskursen oder mit Aufgaben und Inhalten, die aus realen Texten aus dem Kulturkreis einer Zielsprache erarbeitet werden, können kulturspezifische Nuancen und Konnotation im Sprachgebrauch erkannt und aufbereitet werden. Authentizität in den Inhalten, aber auch den Aufgabenstellungen und Lernszenarien war also ein wichtiger Grundbaustein des Workshops. Wichtig war uns aber auch die gemeinsame Reflexion dessen, was „Interkulturalität“ und „Interkulturelles Lernen“ für die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Lernkulturen eigentlich bedeutet.

Aus diesem Grund haben wir in diesem Workshop zunächst gemeinsam herausgearbeitet, wie der Begriff „Interkulturalität“ verstanden werden kann. Darauf aufbauend haben wir Werkzeuge und Ressourcen vorgestellt und in ihre praktische Anwendung demonstriert, mit deren Hilfe Lehrende, aber auch Lernende, authentische Texte und Materialien für Lernprozesse aufbereiten können. Abschließend wurden dann ausgewählte Beispiele gelungener Praxis für projektbasierte Lernszenarien vorgestellt, wobei aber auch eigene Ideen aus den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Workshop eingebracht werden sollten.

Um einen Einstieg in das Thema Interkulturalität zu schaffen, wurde jeder Teilnehmer gebeten, über seine/ihre eigene Definition von interkulturellem Lernen zu reflektieren. In einem kurzen Gruppengespräch tauschten sich die Teilnehmer aus und schufen somit eine gemeinsame Grundlage für die nun folgende Vorstellung von Unterrichtsvorschlägen und Werkzeugen, die in Zusammenhang mit interkulturellem Lernen stehen.

Wie oben schon erwähnt lag der Schwerpunkt dieses Workshops auf dem Thema der authentischen Ressourcen. Hiermit eng verwandt ist die Arbeit mit Konkordanzen. Um effizient und erfolgreich mit Konkordanzen unterrichten zu können, muss die Lehrkraft geeignete Werkzeuge zur Hilfe haben. Aus diesem Grunde wurde MonoConc, eine Konkordanzsoftware, vorgestellt; zudem wurde erarbeitet, wie und nach welchen Kriterien

Lehrende zielgruppenorientierte Korpora (Textsammlungen) für ihren jeweiligen Unterricht zusammenstellen können. Darüber hinaus wurde Lingofox bearbeitet, ein Autorenwerkzeug, mit Hilfe dessen neben Konkordanzen auch weitere Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen aus authentischen Texten generiert werden können.

Anschließend wurde die Arbeit mit Konkordanzen in Form einer Unterrichtseinheit präsentiert, bei der sich hervorragend zwei bedeutende Elemente des Fremdsprachenunterrichts verbinden lassen: Die Wortschatzarbeit zum einen und eine interkulturell wertvolle Reflektion über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der eigenen Sprache und der Zielsprache zum anderen. Diese und weitere Unterrichtseinheiten wurden den TeilnehmerInnen zur Nutzung im eigenen Unterricht angeboten.

Alle Materialien stehen auf der Webseite

<http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag2/dokumente.php> zur Ansicht oder zum Herunterladen zur Verfügung.



## Grammatikalische Liebeslieder für den Deutschunterricht

*Werner Boenzli  
Max Hueber Verlag, München, Deutschland*

Ein Projekt, das schon seit vielen Jahren im Entstehen begriffen ist. Ich möchte es beschreiben und Meinungen dazu einholen. Ist es a) nachvollziehbar? b) an den Institutionen durchführbar?

Wäre jedenfalls innovativ und könnte vielleicht ganz am Rande zu einer Bereicherung des Sprachunterrichts beitragen.

### **Entstehungsgeschichte**

Beginn: In „Themen 2“ sollte ein Lied stehen. Bedingungen: Kein neuer Wortschatz; Beispiele für Irrationalis (Konjunktiv 2); gute Singbarkeit.

Also synthetischer Text! Meine Textstruktur „Wenn (erstens, zweitens, drittens), dann (erstens, zweitens, drittens)“. Konkret schließlich: „Wenn, ach wenn ..., wenn erstens, wenn zweitens, dann, ja dann ..., dann erstens, dann zweitens“.

Infinitiv+„würde“-Option: reimende Infinitive. Daraus das erste grammatikalische Liebeslied.

### **Lied: Wenn, ach wenn ...**

Weiterführende Aufgabe im Lehrwerk: „Schreiben Sie weitere Strophen und schicken Sie sie an den Verlag.“ Die Aufgabe funktionierte (auch ohne expliziten Hinweis auf die Grammatikstruktur): kaum falsche Konjunktivformen, kaum Syntaxfehler.

Plan: Lieder zu „Themen 2“, ein Lied pro Lektion. Jedes mit einem Grammatikschwerpunkt. Thema: die Liebe. Also: „Grammatikalische Liebeslieder“.

### **Lied zu Lektion 1, Adjektivdeklinaton.**

Spaß am Lied ist wichtiger als das gnadenlose Durchhalten einer Struktur durch alle Strophen hindurch. (Zudem: eine Grammatikstruktur wird womöglich besser sichtbar durch den Kontrast mit Textstellen, in denen sie sich quasi zurückzieht.)

### **Lied: Du bist so freundlich**

Erst viel später: „Ist es wahr?“ (Nebensatz)

### **Lied: Ist es wahr?**

Erscheint in „Themen aktuell“ Zertifikatsband. Funktion dort: Nicht Grammatik, sondern Wortschatzwiederholung und -erweiterung. Trotzdem: Die Struktur bleibt im Gedächtnis.

### **Methodische Optionen**

Die üblichen Verwendungsweisen von Liedern im Unterricht:

- HV-Vorlage
- Lied zum gemeinsamen Singen im Kurs.

Beides legitim, aber auch Vorbehalte:

- Jugendliche, aber auch Erwachsene sind nicht durchweg bereit, im Sprachunterricht Lieder zu singen. (Kinder dagegen schon.)
- Nicht jeder Kursleiter mag als Chorleiter fungieren.
- Das Lied verliert im Unterricht seine authentische Wirkung. Anstelle eines authentischen Rezeptionserlebnisses tritt eine Sprachrezeption „probehalter“.

Beobachtungen:

- Man singt auch ohne Sprachkenntnisse fremdsprachliche Lieder;
- auch unverstanden schnell auswendig;
- das Nicht-Verstehen stört nicht;
- beim wiederholten Singen entsteht Sinn (mit einsetzendem Verständnis schwindet eventuell der Reiz des Textes);
- Satzmodelle bleiben über Jahre oder Jahrzehnte im Gedächtnis.
- Lieder im Unterricht sind viel weniger motivierend als Lieder außerhalb des Unterrichts.

Folgerung:

Selbstbestimmtes Musikhören ist effektiver als fremdbestimmtes. Frage: Ist selbstbestimmtes Musikhören (annäherungsweise) im Sprachunterricht möglich?

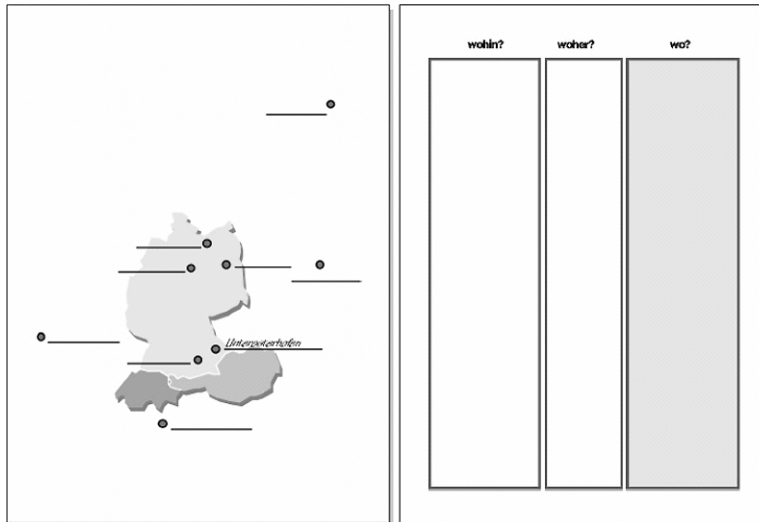
Überlegung: Lieder als „Pausenmusik“. Wichtig: die Wiederholung, dasselbe Lied müsste mehrere Male jeweils in der Pause gespielt werden, bevor irgendwann ein neues Lied angebogen wird. Zudem Animation zum Hinhören.

Vielleicht so: Blatt Papier an der Wand, dazu ein Stift an einer Schnur. Stumme Einladung zum Ausfüllen oder Ergänzen. Keine sprachliche Zielsetzung, nur eine inhaltliche!

Dazu Pausenmusik: ein Lied. Die Verbindung zwischen Blatt und Lied stellen die KT selbst her. Der Vorbereitungs-Aushang sollte zur Thematik des Unterrichts passen, ohne sie zu ersetzen; Neugier und Raum für Überraschung bleiben.

Beispiele

Aushang: Karte mit Orten, zum Reinschreiben.



Dazu das Lied:

### Lied: Unterwegs zu ihr

Der Liedtext enthält 22 Ortsergänzungen bzw. -angaben, 20 Richtungsang./-angaben sowie „unterwegs“ und „auf dem Weg“.

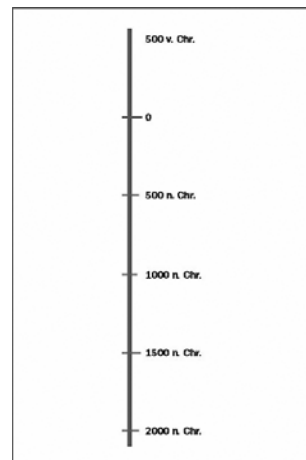
Aufgaben zur Grammatik: Orts- und Richtungsangaben herausschreiben und sortieren lassen, oder, vielleicht sinnvoller, die Verben in entsprechende Felder eines Aufgabenblattes eintragen lassen. Muss meiner Meinung nach aber nicht sein, jedenfalls nicht gleich.

Frage: Wie viel unbekannter Wortschatz ist einem Liedtext zuträglich? Manche Themen verlocken dazu, großzügig unbekannten Wortschatz zu benutzen. Abwägen: Wie viel Spaß einerseits, wie viel Frustration andererseits?

Aushang: Zeitachse von 500 v.Chr. bis 2000 n.Chr., zum freien Ausfüllen.

### Lied: Liebes-Geschichte

Voraussetzung für gute synthetische (strukturengesteuerte) Texte: Mitteilungsabsicht finden, die mich praktisch zwingt, die betreffende Struktur zu gebrauchen. So bei diesem Lied: Präteritum als Zeitform für historische Ereignisse.



Beispiel Relativsatz: Definitionen. Daher: Kreuzworträtsel.  
Aushang: das leere Rätselschema; das Lied liefert die Definitionen.

### **Lied: Kreuzworträtsel der Liebe**

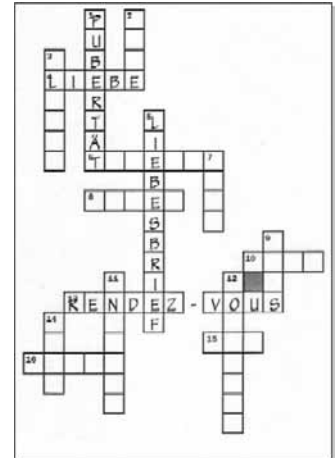
Lösungen: lieber nicht anbieten. Ungelöste Reste führen zu Hypothesenbildung und produktiver Beschäftigung mit der Zielsprache.

Lied zur Passivform: Lösung durch Besinnung auf „Leide-Form“

Möglicher Aushang: „Klassische“ Anlässe für Eifersucht sammeln.

### **Lied: Es ist nicht mehr, wie es mal war**

Die Hoffnung besteht, dass irgendwann eine CD mit den Liedern und eine Lehrerhandreichung mit Vorschlägen dazu erscheinen werden.



## **Bericht über den Verlauf des Workshops:**

Zum Workshop hatten sich 10 Teilnehmer eingefunden.

### **Mitarbeit:**

Aufmerksame Teilnehmer, bereitwillige Wortmeldungen und Rückfragen.

Für die Mitarbeit an den Folien erwies es sich allerdings als ganz schlecht, dass den Teilnehmern die meisten Lieder inhaltlich schon vom Vorabend bekannt waren. Aus diesem Grund gab das Ausfüllen der Folien mit einer Ausnahme keinerlei brauchbare Hinweise darauf, wie gut sie funktionieren würden. Ich ersetzte deshalb einen Teil davon durch entsprechende Erläuterungen.

Das Kreuzworträtsel konnte allerdings gemacht werden, da dieses Lied noch nicht bekannt war. Ergebnis: Gute Bandbreite der Lösungen zwischen „Alles gelöst“ und „recht schwierig“. Für Kursteilnehmer leite ich daraus ab, dass diese das Lied in der Regel wirklich mehrmals anhören müssten, um die Lösung zu finden, was ja durchaus erwünscht wäre.

Einige Teile („Ist es wahr?“ und „Es ist nicht mehr, wie es mal war“) habe ich aus Zeitgründen weggelassen.

### **Rückmeldungen:**

Die Idee, Lieder nicht so sehr im Unterricht, sondern eher in den Pausen anzubieten, stuften die Teilnehmer als schwierig oder undurchführbar ein, da an den Schulen und Institutionen Doppelstunden offenbar ohne Pausen durchgezogen werden. An einer Institution gibt es dagegen so etwas wie ein „Akademisches Viertel“, in dem die Kursteilnehmer nach und nach eintrudeln; diese Zeit könnte dafür genutzt werden. Ansonsten wäre zu überlegen, ob es andere Möglichkeiten am Rande des Unterrichts gibt.

Kein völlig klarer Eindruck des Meinungsbilds zur Frage, wie intensiv Liedtexte im Unterricht verfügbar gemacht werden sollten; insgesamt hatte ich aber das Gefühl, dass mein Vorschlag, die Lieder möglichst „kursteilnehmer-autonom“ anzubieten, nicht unbedingt alle überzeugt

hat und dass man insgesamt wohl eher zu einer intensiveren, auch auf die grammatischen Strukturen bezogenen Durchnahme innerhalb des Unterrichts tendieren würde. . Wichtig wären nach Aussage aller Teilnehmer, dass die Texte und Lösungen in gedruckter Form vorliegen. Zumindest die Kursleiterinnen und Kursleiter müssten darüber verfügen. Meine grundsätzliche Gegenrede schien niemanden wirklich zu überzeugen (außer wieder mal mich selbst).

Ich spielte einige der Lieder von CD, in der provisorischen Studio-Fassung. Explizit positiv wurde der „Slow-Rap“ für die Liebes-Geschichte genannt; er überzeugte als gut verständliche und aktuelle Form, fremdsprachliche Lieder anzubieten.

Einigkeit herrschte darin, dass es sehr schwierig ist, Lieder zu finden, die für die Grundstufe geeignet und zugleich auch interessant sind. Ich konnte nur auf einige Lieder der Gruppe „Element of Crime“ (Sven Regener) hinweisen, die sprachliche Einfachheit und Strukturwiederholungen bieten; allerdings sind sie wiederum wegen ihrer sehr assoziativen und persönlichen Gedanken- und Bilderwelt trotzdem nicht leicht zu verstehen (man braucht zwar nicht so viel Sprache, um sie zu verstehen, aber dafür einige kulturelle Kenntnisse und die Fähigkeit zur Sinnstiftung durch intuitive Assoziation – das ist ja auch das, was diese Lieder interessant macht).



## Besprechungen über das Internet - Chatten für Arbeitsgruppen

*Frank Leppert, Ana Margarida Abrantes  
Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Viseu, Portugal*

Herzlich Willkommen zu unserem Beitrag "Besprechungen über das Internet - Chatten für Arbeitsgruppen mit MSN Messenger und anderen Programmen". Ich freue mich sehr darüber, dass ich die Möglichkeit habe, etwas ausführlicher über eine Kommunikationsplattform zu sprechen, die eine wichtige Aufgabe im gestern Nachmittag vorgestellten "Hot Potatoes Online-Kurs", wie auch bei unseren Gruppenbesprechungen im Rahmen des Projekts spielen kann: den MSN Messenger.

Zunächst möchte ich auf das etwas spärlich ausgefallene Tutorium hinweisen, das zum Download im Ressourcenbereich zur Verfügung steht, und vielleicht noch einzelne Aspekte des Programms kommentieren, bevor Ana Margarida und ich eine kleine Demonstration starten. Am Ende des Vortrags soll noch eine andere Software erwähnt werden, die zwar auch eine Chat-Funktion hat, aber eher in den Bereich der Internettelefonie gehört: Skype. Doch zunächst zum MSN Messenger (es gibt auch viele andere, z. B. von Yahoo). Die Adresse der Homepage ist [www.messenger.msn.com](http://www.messenger.msn.com).

Bevor man sich das Programm herunterlädt, sollte man sich vergewissern, dass man bei MSN registriert ist und ein sogenanntes .NET.Passport-Konto besitzt. Sollte das nicht der Fall sein, findet man einen direkten Link zur Registrierung, die man jetzt durchführen sollte. Danach kann man sich die Installationsdatei über [www.messenger.msn.com](http://www.messenger.msn.com) auf seinen Rechner laden. Am besten wählt man sich als Zielverzeichnis den Desktop (Arbeitsplatz), da er dann gleich auf dem PC erscheint.

Nach diesem Schritt sollte man sich das Programm auf seinem Rechner installieren. Dazu doppelklickt man die Installationsdatei und schon beginnt die Installationsroutine.

Das sogenannte Setup verläuft problemlos, so dass wir diesen Punkt einfach überspringen.

Um das Programm zu starten braucht man eigentlich nur auf das kleine Männchen rechts unten in der Taskbar zu klicken.



In dem Anmeldungs-Fenster gibt man seinen Benutzernamen und sein Kennwort ein, das man, wenn man will, auch speichern kann.

Dabei sollte man aber vorsichtig sein, besonders, wenn man an einem Computer arbeitet, den auch andere nutzen. Auf jeden Fall wird der Benutzername gespeichert und erscheint bei der

nächsten Anmeldung, was zwar praktisch sein kann, aber es muss ja nicht unbedingt jeder wissen, wer der letzte war, der gerade den Messenger benutzt hat.

Nach der Anmeldung geht das Hauptfenster auf. In diesem kann man alle seine Kontakte sehen, die sich gerade im Netz befinden (grün) und mit denen man mit einem Doppelklick schnell in Kontakt treten kann. Die Kontakte, die nicht im Netz sind, erscheinen rot.

Die Figuren zeigen einem auch den Status unseres Kontakts an. Dieser Status verrät uns nämlich, ob unser Gesprächspartner bereit ist, bzw. wann er bereit ist, mit uns zu kommunizieren. Von 'abwesend', über 'beim Mittagessen' oder 'am Telefon' kann er uns sagen, wann er wieder für uns erreichbar ist. Steht er sogar auf 'beschäftigt', so wird er bei einer Nachricht gar nicht benachrichtigt. Oder ist er gar abwesend, dann wird er die Nachricht gar nicht sehen. Vorsicht, der Computer schaltet automatisch nach einer gewissen Zeit auf abwesend, wenn weder die Tastatur noch die Maus berührt werden. Man kann sich sogar als offline verstecken, d. h. man bekommt nicht einmal eine Nachricht, obwohl man angemeldet ist.

Wenn man nur von einem gewissen Kontakt nicht gestört werden will, so besteht die Möglichkeit ihn zu blockieren, d.h. für ihn, und nur für ihn ist man offline.

Außerdem kann man seine Kontakte nach Kollegen, Freunde, Familie, usw. sortieren. Dabei kann man natürlich selber auch wieder Gruppen schaffen.

Klickt man nun auf einen Kontakt, öffnet sich ein zweites Fenster, in das man seine Nachricht einträgt und mit ENTER oder Senden zum Gespräch hinzufügt.

Allerdings gibt es oben im Fenster noch diverse anderer Schaltflächen mit verschiedenen Funktionen. Zum einen kann man eine Konferenz abhalten, indem man noch einen dritten oder vierten Gesprächsteilnehmer aus seiner Kontaktliste einladen kann. Dieser muss dem natürlich auch zustimmen. Dazu klickt man auf "Einladen".

Sehr interessant ist für uns Gruppenarbeiter die Funktion "Dateien senden". Während einer Arbeitsbesprechung hat man ja oft als Grundlage einen Text, den man verbessern oder einfach an ihm arbeiten will. Um nun nicht umständlich über E-Mail-Anlagen die Dokumente hin und herzuschicken, klickt man einfach auf "Dateien senden". Es öffnet sich ein Fenster in Form des Windows Explorers und man sucht seine Datei auf seinem Computer, wählt sie aus und nach Bestätigung erhält der Partner die entsprechende Datei. Eine neue Funktion, das sogenannte File Sharing kann dabei sogar noch praktischer sein, wenn eine Arbeitsgruppe gleichzeitig an mehreren Dokumenten arbeitet.

Eine Multimedia-Erweiterung sind die Funktionen "Webcam" und "Audio", die Sprache und Ton zu einer Unterhaltung hinzufügen können. Was nach Spielerei aussieht, kann unter gewissen Umständen zu einer wertvollen Bereicherung der Kommunikation führen. Allerdings empfehle ich für die Audiokommunikation die Software Skype, die einfach besser funktioniert, wie wir gleich feststellen. Als Hardwarevoraussetzungen gelten natürlich das Vorhandensein einer Webcam, sowie Lautsprecher und Mikrofon.

Eher zum Zeitvertreib zählen natürlich Online-Spiele wie Dame, Solitaire, usw., Funktionen, die wir für unsere Arbeit weniger gebrauchen werden.

Noch einige Worte zur Eigendarstellung, außer einem "Nickname", den man frei und unabhängig von seiner Hotmail-Adresse und deren Benutzernamen wählen kann, besteht die Möglichkeit ein Bild von sich zu zeigen. Hier wird auch der eher ludische Charakter der Software deutlich, da ja jede Art von Grahik im JPEG-Gif-Format gewählt werden kann. Besonders Kinder sind da sehr kreativ.



Auch der Nickname verrät schon viel über diesen Teilnehmer. Doch lassen wir das und sprechen wir noch über eine weitere Möglichkeit des Messengers.

Auch aus dem Bereich der Foren bzw. Chatanwendungen und aus dem Fun-Bereich ist auf dem ersten Blick die Benutzung von Smilies. Lustig anzusehen macht es Spaß sie in Onlinegesprächen einzusetzen. Doch in Wahrheit spielen sie eine wichtige Rolle. Oft ist es in Online-Gesprächen sehr schwierig Nuancen wie Ironie oder Gefühle wie Zorn auszudrücken. Damit die Beiträge auch richtig verstanden werden und damit es zu keinen Missverständnissen kommt, sollte man immer wenn möglich, ein ausdrucksvolles Rundgesicht hinzufügen, um das Verständnis auf der anderen Seite zu sichern. Die von mir am meisten benutzten Smilies sind zweifellos das Augenzwinkern, das Grinsen und das nachdenkliche Gesicht. Das wird aber bei jedem verschieden sein. Nur unterschätzen sollte man ihre Wirkung auf keinen Fall.

Außerdem kann man seine Schriftart einstellen und Hintergrundbilder aussuchen.

Doch kommen wir wieder zurück zu unserem Hauptfenster. Etwas Wichtiges haben wir bisher übersehn. Wie erstelle ich denn nun meine Kontakte? Das Programm kann nicht automatisch meine Freunde, Familie und Kollegen auswählen. Die Antwort lautet, sie müssen eben hinzugefügt werden. Dazu wählen wir auf der Menüleiste den Knopf "Kontakte" und "hinzufügen". Entweder stehen sie schon in meinem Hotmailadressbuch oder ich kenne ihre E-Mailadresse. Oder ich benutze die Suchfunktion. Natürlich kann man dabei neue Leute kennen lernen, wir sehen, die Software ist nicht nur für den Bereich "Arbeit" gemacht worden. Sobald jedenfalls der Kontakt erstellt ist, erscheint er im Hauptfenster und kann angesprochen werden.

Bevor wir aber zum Anwendungsteil kommen, möchte ich kurz noch auf die Einstellungsmöglichkeiten kommen. Dazu öffnen wir im Hauptmenü "Werkzeuge" und Optionen, wo sich die wichtigsten Konfigurationsmöglichkeiten befinden.

1. die persönlichen Einstellungen:
  - der Nickname
  - Soll das eigene oder das Bild des Gesprächspartners gezeigt werden?
  - Soll ein öffentliches, für jeden zugängliches Profil geschaffen werden?
  - Soll oder nach wie viel Minuten soll das Programm auf "abwesend" schalten, wenn keine Tastatur oder Mausaktivitäten gezeigt werden?
  - Soll meine Webcam auch von anderen Nutzern geshart werden?
2. Nachrichten:
  - Sollen die Smilies bzw. die selbst erstellten Smilies angezeigt werden?
  - Wohin sollen die übertragenden Dateien kopiert werden?
  - Sollen sie nach Viren untersucht werden?
  - Soll ein Verlauf der Gespräche aufgezeichnet werden, und wo?
3. Telefon
  - Man kann auch seine Telefonnummer anzeigen lassen, bzw. sich eine Nachricht aufs Handy schicken lassen

4. Privatsphäre
  - Nur Leute aus meiner Liste können mich sehen und mir Nachrichten schicken
  - von denen kann man einige zeitweise ausschließen
  - wer hat mich auf seiner Liste?
  - Kennwortabfrage, wenn man zur Mailbox wechselt
  - nicht das Adressbuch speichern
5. Allgemeines
  - Einloggen:
    - i. beim Windowsstart mitstarten
    - ii. Startfenster öffnet sich
    - iii. automatisch einloggen bei vorhandenem Internetzugang
    - iv. Werbung einblenden
    - v. Warnungstöne, wenn jemand online geht
    - vi. wenn eine Nachricht eingeht
    - vii. wenn eine e-mail kommt
    - viii. Einstellungen der Warntöne
    - ix. Microsoftspionage zulassen
6. Konten
  - Benutzername und Kennwort eingeben
  - Kennwort ändern, neue Anmeldung
7. Verbindungen
  - Proxyserver einstellen

Jetzt wollen meine Kollegin Ana Margarida uns das mal alles etwas in der Praxis zeigen. Dazu öffnen wir den Messenger.

A: Na, hast du Lust zu arbeiten? Wir müssen noch den Vortrag für Danzig vorbereiten.

F: [Smilie: schämt sich] Mensch, das hatte ich doch glatt vergessen. Wolltest du nicht schon gestern damit beginnen?

A: Klar, hab ich doch schon gemacht, willst du es dir mal kurz durchlesen? Ich schick dir das Manuskript mal gleich rüber. [Schaltfläche "Dateien senden"]

F: So, jetzt mal bitte einen Moment. [Status: beschäftigt]  
[Smilie: böse] Du hast vergessen unsere Namen einzufügen.

A: Mach das doch mal schnell, OK? Und schick mir dann die neue Fassung zurück, mein Handy klingelt gerade [Status: Am Telefon]

F: So, jetzt ist es perfekt, ich schicks dir.

A: Danke, angekommen. Jetzt muss ich aber los, tschüs. [Status: Mittagspause]

F: Guten Appetit [Status: Mittagspause]

[Demonstration eines Telefongesprächs über das Internet mit der Software Skype]



**“Bring Europa mit  
COMENIUS ins  
Klassenzimmer!”  
Vorstellung von  
Beispielen guter  
Praxis aus Comenius-  
Projekten**



## Shaking Hands in Europe

*Tuncay Boztepe*  
*Bg Brg Borg 22, Wien, Österreich*

### 1. Die Schule

Das BG BRG BORG 22, POLGARSTRASSE 24, in WIEN („POLGARGYMNASIUM“) liegt im Bezirk Donaustadt, der flächenmäßig der größte Bezirk der Stadt Wien ist. Es wurde 1980 eröffnet. Einige Zahlen:

- Anzahl der LehrerInnen: ca. 111
- Anzahl der SchülerInnen: ca. 1212
- 2 SchülerInnenberater, 2 ÄrztInnen, 2 BibliothekarInnen.

Das Polgargymnasium bietet drei verschiedene Schulformen an:

Bg: Bundesgymnasium, Brg: Bundesrealgymnasium, Borg: Bundes-Oberstufenrealgymnasium. Das Polgargymnasium hat im Bezirk Donaustadt und in der Stadt Wien einen guten Ruf und profiliert sich durch kreative, sportliche und sprachliche Angebote.

### 2. Unser Comenius 1 – Projekt

#### **„SHAKING HANDS IN EUROPE“ IM POLGARGYMNASIUM WIEN-ÖSTERREICH, 2001-2004**

##### **Beschreibung des Projekts:**

Das Projekt mit dem Titel „SHAKING HANDS IN EUROPE“ zielte auf die Entstehung eines gemeinsamen europäischen Bewusstseins unter den SchülerInnen von zehn Schulen aus Österreich, Belgien, Finnland, Italien, Spanien, Polen und Ungarn.

Die SchülerInnen (13-18 Jahre alt) bereiteten aus verschiedenen Themenbereichen wie Alte Kulturen (Griechisch, Latein), Kultur der Moderne, Wissenschaft und Technik bzw. neue Technologien, Umwelt, Sport, Weltanschauung bzw. politische Bildung Fragen vor und sendeten diese per E-Mail an die anderen Schulen. Es entstand ein Wissensquiz über einzelne Länder in Form einer CD.

Es wurden wegen der großen Anzahl der Schulen innerhalb des Arbeitstitels auch kleinere Projekte unter einigen Partnerschulen realisiert: z.B. Kunst-Quiz, Menschenrechte, Projekt-Folder, usw.

**Positive Konsequenzen für die SchülerInnen waren:**

- Gelegenheit über die eigenen Schul- und Landesgrenzen hinauszuschauen
- Neugierde der Schüler auf andere europäische Jugendliche zu wecken - Brieffreundschaften - Entdecken von Gemeinsamkeiten - Gefühl der Zusammengehörigkeit trotz individueller Unterschiede
- Kommunikation über sprachliche Barrieren hinweg
- Aufbau eines interkulturellen, europäischen Bewusstseins
- Integration von Internet und Email im Unterricht als fixen Bestandteil
- Erlernen und Anwenden diverser Software im Unterricht

**Die Rolle der deutschen Sprache im Projekt**

- Die deutsche Sprache wurde während des Schüler-Austausches in Sosnowiec / Polen und in Helsinki als Kommunikationssprache verwendet.
- Deutsch als Fremdsprache wird in diesen Schulen gelehrt.
- Die österreichischen SchülerInnen haben über die Sprache die kulturellen Unterschiede respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur nutzen gelernt.

**Endprodukt:**

Das Endprodukt ist eine CD mit einem Frage-Antwort-Spiel mit dem Titel „Shaking Hands in Europe“, welches die SchülerInnen über Europa bzw. über die teilnehmenden Länder informiert.

**Webseite des Projekts:**

- <http://www.polgargym.at>  
„Unsere Schule“, „Fachbereiche“, „Internationales“, und „Comenius“ anklicken.  
(Projektseite für die Aktivitäten des Polgargymnasiums Wien)
- <http://users.pandora.be/olveweb2/>  
(Projektseite für die Aktivitäten aller Schulen)

**3. Unser neues Comenius 1 - Projekt**

**„EINBLICK IN DIE EUROPÄISCHEN JUGENDKULTUREN“**

**Teilnehmende Schulen:**

- 1) Polgargymnasium Wien, Österreich (Koordinierende Schule)



- 2) Gymnázium Ladislava Novomeského, Bratislava, Slowakei
- 3) Bydgoszcz, Polen
- 4) Budapest, Ungarn
- 5) Szczecin, Polen
- 6) Almada, Portugal
- 7) Griechenland, (noch nicht fix!)

Wir freuen uns über weitere Partnerschulen!

**Kurzer Inhalt des Projektes:**

- Entstehungsbedingungen von Jugendkulturen
- Analysieren von gegenwärtigen politischen Jugendbewegungen
- Reflektieren der Geschichtlichkeit von Jugendkulturen anhand von Generationengesprächen
- Analyse von diversen musikalischen, bildnerischen bzw. literarischen Richtungen wie HipHop, Graffiti bzw. Slam-Poetry
- Austausch der Ergebnisse unter den Schulen per Email
- Erstellung einer Dokumentation auf einer Webseite
- Erstellung eines Informationsfolders

**Kontaktperson:**

Name: Hr.Mag.Tuncay BOZTEPE

E-Mail: tuncay.boztepe@schule.at

Telefon: 0043-1-2026141



## Ein Comenius 1 – Fremdsprachenprojekt: Kulturelle Streifzüge durch die gemeinsame Vergangenheit bis in unsere Tage

*Krisztina Kaáli*  
*Batthyány Kázmér Gimnázium, Szigetszentmiklós, Ungarn*

Das Projekt hat 12 Monate gedauert mit je 14 Tage Schüleraustausch, die Partner waren das Batthyány Kázmér Gymnasium in Szigetszentmiklós (Ungarn) und Istituto Tecnico Statale Vincenzo Arancio Ruiz in Rom (Italien). 24 Schüler und Schülerinnen der beiden Einrichtungen und je 2 betreuende Lehrerinnen haben am Schüleraustausch teilgenommen.

Die Ziele und der Inhalt des Projektes waren:

- o Identifizierung der Elemente der ungarischen und italienischen Kultur, Geschichte und Kunst, die sich gegenseitig beeinflusst haben
- o Untersuchung der Vergangenheit der beiden Teilnehmerländer in denselben Epochen bis in unsere heutige Zeit
- o Erkenntnis der gemeinsamen Wurzeln unserer europäischen Identität
- o Erziehung eines gemeinsamen europäischen Bewusstseins der teilnehmenden Schüler und Lehrer
- o Schaffung der Voraussetzungen zum „Europa-Denken“ der künftigen Generation

Die Zielsprache war Deutsch.

Folgende Themen wurden ausgewählt und in den Lehrplan integriert:

- o Antike: in Rom die kulturhistorischen Denkmäler, in Ungarn das Aquincum
- o Mittelalter: die ungarische Landnahme und die Beziehungen zu Norditalien
- o Beziehungen zur Anjou-Zeit
- o Beziehungen zur Renaissance-Zeit (Ungarische Studenten haben in Italien studiert, Rolle der Franziskaner in Ungarn)
- o Freiheitskampf der beiden Völker (Graisaldi – Teleki – Türr)
- o Ungarisch-italienische Beziehungen im 20. Jahrhundert

- o Sehenswürdigkeiten mit ungarischer Beziehung in Rom
- o Gemälde italienischer Meister in ungarischen Museen
- o Beziehungen auf dem Gebiet der Literatur (italienische Dichter in ungarischer Übersetzung, ungarische Dichter in italienischer Übersetzung)

Im Projekt war B1-, gegebenenfalls B2-Niveau des europäischen Referenzrahmens angestrebt. Die zu erstellenden Projektmaterialien erschienen in Deutsch (CD, Projektzeitung, u.ä.), und die Schüler kommunizierten untereinander während des Austausches in Deutsch.

In der ungarischen Schule haben 90% der Teilnehmer das Zertifikat Deutsch mit gut oder sehr gut abgelegt, d.h. die Vorbereitung auf die alltägliche Kommunikation war nicht notwendig. Zur Vermittlung eines geschichtlich-archäologischen Fachwortschatzes in Deutsch wurde aber ein Fachzirkel mit 50 Extra-Stunden eingerichtet.

In der italienischen Schule haben sich die Schüler auf die Kommunikation mit den Austauschschülern im Rahmen des Sprachunterrichts vorbereitet, und ebenfalls in einem Fachzirkel mit 50 Extra-Stunden den grundlegenden Fachwortschatz erworben.

Der Schwerpunkt der sprachlichen Arbeit war aber nicht nur die Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen auf dem Gebiet Kunst und Geschichte, sondern auch das bessere Kennenlernen und Anwenden der Jugendsprache.

Vor dem Schüleraustausch haben sich die Kinder über E-Mail-Kontakte kennengelernt, während des Austausches haben sie in ungarisch-italienischen Gruppen mit jeweils 4 Schülern gemeinsam Frage- und Beobachtungsbögen bearbeitet und zum Abschluss wurde ein Quiz zum durchgeführten Programm veranstaltet. Nach dem Schüleraustausch wurden die gesammelten Materialien gesammelt, und als Endprodukt eine CD-Rom und eine Schülerzeitung mit den gemeinsamen Erlebnissen zusammengestellt.

Während des Projekts haben die Schüler auch ihre Informatikkenntnisse erweitert, ihre Englischkenntnisse angewendet und ihre vorhandenen Lateinkenntnisse genutzt.

## Italia – Germania 0:0

*Lucia Leporati  
Istituto Superiore Balbo, Liceo Scientifico Palli, Casale Monferrato, Italien*

Im Rahmen eines Sokrates Comenius Sprachprojekts haben im Schuljahr 2002-2003 die 4. Klasse des Liceo Linguistico S. Umiltà und Schüler und Schülerinnen des Hans Baldung Gymnasiums in Schwäbisch Gmünd (alle etwa 17-18 Jahre alt) einen Kurzfilm (ca. 30 Min.) gedreht. Der Projekt heißt „Der Wert der Verschiedenheit“, der Titel des Films ist lebhafter und spiegelt seinen heiteren Geist wider: „Italia Germania 0-0“.

Das Thema der Vorurteile wird durch eine Story veranschaulicht, die die SchülerInnen als Hauptfiguren hat: Es geht natürlich um einen Klassenaustausch, um eine Liebesgeschichte, um Gefühle und Missverständnisse, um Freundschaft und Fremdsprachen, um Scherze und Streiche; die Welt der Jugendlichen in ihren zwei Städten im Mittelpunkt! Zwei Städte, die übrigens eine Partnerschaft geschlossen haben!

Im Rahmen des Comenius-Kontaktseminars wurde dieser Kurzfilm gezeigt, den man über die Projektpartner auch bestellen kann. Weitere Informationen über <http://www.daf-netzwerk.org/projekte/schulpartnerschaften/comenius-1.php> oder <http://www.sumiltà.it>





## Fremdsprache, ein Schlüssel für Europa

*Bożena Glab  
Gymnasium Nowy Wisnicz, Polen*

Der Schüleraustausch der Staatlichen Wirtschaftsschule Eschenbach und dem Gymnasium Nowy Wisnicz (14. – 28. Oktober 2003, Eschenbach, Deutschland, 13. – 27. April 2004, Nowy Wisnicz, Polen): „Es war die schönste Zeit meines Schullebens“ – sagte Bartek, der Gymnasiast aus Nowy Wisnicz, als die polnischen Schüler am Flughafen in Krakau sich von den deutschen Freunden verabschiedeten.

Es hatte alles im September 2001 begonnen. 27 Schülerinnen und Schüler mit ihren Betreuerinnen Bożena Glab und Agnieszka Preis aus Gymnasium in Nowy Wisnicz (Südpolen) haben eine Reise nach Deutschland gemacht. Sie waren von der Staatlichen Wirtschaftsschule in Eschenbach (Bayern) sehr herzlich empfangen worden. Erste Kontakte wurden damals aufgenommen. Die deutschen und polnischen Lehrer blieben im Kontakt und hatten große Interesse an weiterer Zusammenarbeit.

Im Februar 2002 besuchten die deutschen Kollegen, Frau Margareta Reim und Herr Erhard Lippert das Gymnasium in Nowy Wisnicz. Es wurde beschlossen, ein Sprachprojekt im Rahmen des Socrates-Comenius Programms zu bearbeiten. Die deutsche Schule hatte schon Erfahrungen mit Comenius – Projekten. Sie führten ein Sprachprojekt mit einer spanischen Schule durch.

Das deutsch – polnische Sprachprojekt bekam einen Titel „Fremdsprache – ein Schlüssel für Europa“ und wurde von der polnischen und deutschen Nationalagentur fürs Schuljahr 2003/2004 genehmigt.

Die beiden Schulen fingen mit der Bildung der Schüleraustauschgruppen an. Danach schrieben die Schüler die Steckbriefe mit Fotos und tauschten E-Mail aus. Beide Gruppen bereiteten auch die Stadtführer durch ihre Städte und Kalender der Sitten und Bräuche vor.

Im Rahmen des Projekts sollten die Schüler die beiden Sprachen – Deutsch und Polnisch - in verschiedenen Alltagssituationen anwenden können. Die polnischen Schüler hatten Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse während des Aufenthalts in Deutschland zu vertiefen und die deutschen Schüler hatten einen Polnischkurs, von dem Comenius – Sprachassistent aus Polen durchgeführt. Dank diesem lernten die jungen Deutschen auch polnische Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde. Die Polen haben es im Deutschunterrichtsprogramm.

Die Schüler wohnten bei den Familien und dadurch hatten sie Gelegenheit ihr eigenes Bild von Deutschland und Polen zu machen. Es gibt viele Klischees, aber das ist oft auch schon alles.

Hauptziel des Socrates Comenius – Projekts war es, das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer guten nachbarschaftlichen Beziehung zu fördern und miteinander zu lernen und zu leben. Das haben unsere Schüler gelernt!

Die Schüler haben gemeinsam eine CD-ROM mit den Dialogen und eine Broschüre „Deutsch/Polnisch für junge Leute“ erarbeitet. Bei der gemeinsamen Arbeit nutzten die Betreuer viele Sprachspiele (Eurospiel – die Schüler lernten die Euroländer mit ihren Hauptstädten und Persönlichkeiten kennen), Lieder (in beiden Sprachen z.B. Ode an die Freude, Bruder Jacob, Ging das Mädchen) Quiz ( Begegnung mit Polen, Begegnung mit Deutschland, Fragen nach den Städten mit ihren Sehenswürdigkeiten und gemeinsamen Elementen der deutschen und polnischen Geschichte), gleichklingende Redewendungen, Comics (Arbeit mit den polnischen Legenden), Stadtplan, Schulplan (Fragen nach dem Weg) aus. Die Schüler bildeten ganz spontan ein zweisprachiges Bildwörterbuch. Es half ihnen bei den gemeinsamen Kontakten und Verstehen.

Durch das von der EU geförderte Fremdsprachenprojekt hatten die Schüler und die Lehrer der beiden Schulen die einmalige Chance miteinander zu lernen und zu leben.

Nach dem Ende des Projekts erarbeiteten die Austauschschüler gemeinsam eine multimediale Präsentation für den SIEMENS – Wettbewerb Schule und Wissen.

Die beiden Schulen – Staatliche Wirtschaftsschule in Eschenbach und Gymnasium in Nowy Wisnicz - bleiben im Kontakt. Sie hoffen auf die weitere gemeinsame Arbeit und Treffen. Sie möchten jetzt ein Projekt über gemeinsame europäische Wurzeln und eigene Nationalidentität vorbereiten



Das LOGO des Socrates Comenius Projekts „Fremdsprache – ein Schlüssel für Europa“.



## Creative Dialogues

*Gisela Ehlers  
Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein, Deutschland*

Creative Dialogues ist ein dreijähriges Projekt im Rahmen des Comenius 2.1 Programms, in dem Institutionen aus Deutschland, Finnland, Polen und Großbritannien zusammenarbeiten und das 2003 begonnen hat.

Das Projekt verfolgt das Ziel, durch transnationale Erprobung und Diskussion die Storyline Methode als Unterrichtsmethode für den Fremdsprachenunterricht zu modifizieren (das Storyline Konzept: vgl. [www.acskive.dk/storyline/Germany/ph-freiburg.htm#konzept](http://www.acskive.dk/storyline/Germany/ph-freiburg.htm#konzept) )

Viele der bisher angewandten Methoden im Fremdsprachenunterricht leisten zu wenig für eine stärkere Gewichtung des Hörverstehens und Sprechens. Es fehlen „meaningful tasks“, welche die Funktionalität der Sprache in einem themenorientierten Unterricht erleben lassen. Zudem mangelt es in den Teilnehmerländern an geeigneten Methoden, die den Übergang im Fremdsprachenunterricht von der Primarstufe zu den Sekundarstufen leisten können.

Als Gesamtziel soll ein Ausbildungsmodul für Trainer von Fremdsprachenlehrern erstellt werden, das über neue Medien verfügbar sein wird. Ausgewählte Zwischenergebnisse werden von Anfang an auf einer Website veröffentlicht, die sich außerdem als Diskussionsforum versteht.

Durch Videomitschnitte während der Unterrichtspraktika der transnationalen Studententandems (Comenius 2.2a) in Fremdsprachenklassen der Comenius 1 Schulen werden Bilddokumente geschaffen, welche die schriftlichen Storylines und Reflektionsergebnisse ergänzen und belegen.

Alle Ergebnisse werden mit Fachlehrern und externen Experten diskutiert und auf nationalen wie internationalen Fremdsprachenlehrerkongressen vorgestellt.

Das Projekt kann Lehrerbildungsinstitute und Hochschulen der Partnerländer miteinander in Dialog treten lassen, da beide Einrichtungen auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens der Frage nach der Eignung einer Unterrichtsmethode für das Problem des Übergangs im Bereich der Fremdsprache vom Primar- zum Sekundarunterricht nachgehen. Sie können sich durch ihre Ausbilder und Studenten/ Referenten auch den damit verbundenen veränderten Formen der Evaluation widmen.

Die Storyline Methode wurde bisher fast ausschließlich in Unterrichtsfächern angewendet, in denen die Muttersprache benutzt wird. Durch entsprechende Modifizierung für die Fremdsprachenklasse können aber die besonderen Vorteile wie die Schülerorientierung und die hohe Sprachaktivierung auch im fremdsprachlichen Lernprozess genutzt werden. Sie kann bei guten Differenzierungsmöglichkeiten eine Unterrichtsmethode für den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufenarbeit im Fremdsprachenunterricht bieten.

- Beachtung und Nutzung individuellen Ideen und Interessen der Schüler.
- Authentischer Gebrauch der Zielsprache
- Förderung der Methodenkompetenz der Schüler: lernen sich selbst im Lernprozess besser kennen, lernen sich zu organisieren und Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln.
- Unterschiedliche Lernstile sind kein Hindernis, sondern ergeben mit ihren Einzelergebnissen ein beachtliches Gemeinschaftsprodukt.

Aus dem Austausch der Erfahrungen und der praktischen Unterrichtsergebnisse der erprobten Storylines wird das Ausbildungsmodul entwickelt, welches im 3. Projektjahr in endgültiger Form vorliegen soll. Es besteht neben der Theorie zur Storyline-Methode aus Praxisbeispielen und dem Videotape.

Im Rahmen der Konferenz „Sprachen lernen vernetzt“ hielt Frau Dr. M. Materniak von der PH Czeszochowa einen Workshop zum Storyline Ansatz im DaF-Unterricht.

## Das PeriSCop- Projekt: „Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum für ein europäisches Bildungsprofil in der Lehrerbildung“

*Prof. Dr. Ana Marija Muster  
Universität Ljubljana, Slowenien*



### 1. Was ist PeriSCop?

„PeriSCop“ ist ein europäisches Kooperationsprojekt im Bereich der Aus- und Fortbildung des Schulpersonals (COMENIUS 2.1).

Ziele von Comenius-Projekten der Aktion 2.1 sind:

- die Verbesserung der Qualität und Stärkung der europäischen Dimension der Schulbildung;
- die Förderung der Qualität des Unterrichts in den EU-Sprachen;
- die Förderung des interkulturellen Bewusstseins.

PeriSCop steht für „Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum für ein europäisches Bildungsprofil in der Lehrer(aus)bildung“.

### 2. PeriSCop-Partner

Der Koordinator ist Amt für Lehrerbildung Hessen, Partner sind aus Deutschland (Hessisches Kultusministerium und Justus Liebig Universität Gießen), Slowenien (Philosophische Fakultät der Universität Ljubljana und das Staatliche Schulamt) und Tschechien (Universität Pardubice und Privatschule Step-by-Step).

### 3. PeriSCop-Zielgruppen sind:

- Personen der Lehreraus- und -fortbildung,
- Lehrkräfte in der Erstausbildung an Universitäten,
- Lehrkräfte in der 2. Phase der Lehrerbildung (Referendariat, Hessen),
- Lehrkräfte in der Fort- und Weiterbildung,
- Personen in Institutionen der europäischen Lehrer(aus)bildung,
- Schülerinnen und Schüler.

### 4. PeriSCop-Ziele

Das Hauptziel ist die Entwicklung von transnationalen Curricula mit einem europäischen Bildungsprofil in der Lehreraus- und -weiterbildung.

Wichtige Nebenziele sind:

- Entwicklung eines besseren Verständnisses europäischer Prozesse bei Lehrkräften der Erstausbildung und der Fortbildung.
- Einbindung der unterschiedlichen Institutionen des Bildungswesens der beteiligten Länder in ein gemeinsames europäisches Lehrer(aus)bildungscurriculum.
- Erweiterung des Wissens der Schülerinnen und Schüler über die beteiligten Partnerländer zum Abbau von Vorurteilen und Förderung der Prozesse im Hinblick auf die europäische Öffnung und Integration.
- Förderung der Gesprächsbereitschaft und Dialogfähigkeit bezüglich der Lebens- und Ausbildungssituation von Jugendlichen in den beteiligten Ländern.

### 5. PeriSCop-Inhalte

In der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen Deutschlands, Sloweniens und Tschechiens werden Materialien entwickelt und erprobt, die zur Verbesserung der Qualität und Stärkung der europäischen Dimension in der Schulbildung sowie zur Förderung eines interkulturellen Bewusstseins beitragen sollen. Die Problematik bezieht sich auf junge Leute im heutigen Europa.

Das Thema „Jugendliche in Europa – heute und morgen“ umfasst folgende Problemfelder:

- Erzwungene und freiwillige Mobilität
- Europäische und regionale Identität
- Demokratisches Handeln in einem gemeinsam verantworteten Europa

Um einen Überblick über die Probleme der heutigen Jugend zu schaffen, haben sich die Projektteilnehmer auf vier Bereiche geeinigt, die in der Zusammenarbeit mit Partnern und Schulen thematisiert werden:

A: Individualität und Selbstverständnis

B: Jugendliche in der Gesellschaft

C: Zukunft und Lebensentwurf

D: Tradition und Erinnerung

## 6. Didaktisches Prinzip von PeriSCop

Schwerpunkte von PeriSCop sind das didaktische Prinzip der „Mehrperspektivität“ und der „ästhetischen Alphabetisierung“.

- „Mehrperspektivität“ hat eine Kultivierung des Fragens und der Neugier zum Ziel; aus verschiedenen Perspektiven wird die Situation Jugendlicher in Europa betrachtet.
- „Ästhetische Alphabetisierung“ umfasst sowohl den Prozess der Wahrnehmung als auch den der Kreativität. Über die ästhetische Ausgestaltung der Materialien soll einer Textlastigkeit entgegengewirkt werden. So spielen Beiträge der Jugendlichen in Form von Collagen, Bildern und Fotos eine entscheidende Rolle.

## 7. Projektphasen von PeriSCop

Das Projekt hat am 1.10.2002 begonnen und wird bis 31.12.2005 dauern.

In dem ersten Projektabschnitt wurden die Materialien entwickelt, in dem zweiten wurden sie in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt.

Im Jahr 2004 trat das Projekt nun in die nächste Phase ein. Während des Schuljahres 2004/2005 sollen die Materialien an den Schulen erprobt werden. Zu jedem der Themenbereiche werden jeweils eine Schule aus Deutschland, Slowenien und der Tschechien zusammen arbeiten und auf folgende Art und Weise in Kontakt miteinander kommen:

die Schülerinnen und Schüler setzen sich erst in ihrer Klasse mit den Materialien auseinander, arbeiten neue Materialien aus und treten dann über das Internet in einen Dialog miteinander. Neu Erstandenes kann so vorgestellt, hinterfragt und diskutiert werden.

## 8. Endprodukt von PeriSCop

Erfahrungen, die auf oben beschriebenen Wege gewonnen werden, werden in einen Reader (Ordner) einfließen, der zusammen mit einer CD-ROM das Endprodukt des Projektes sein wird. Lehrerinnen und Lehrern soll künftig ein Materialpool zur Verfügung stehen, den sie in ihren Fächern - sei es Gesellschaftskunde, Kunst, Ethik oder im Fremdsprachenunterricht - einsetzen können.



## GEH MIT Praxisorientierte Fortbildung in neuen Technologien für das Fach Deutsch als Fremdsprache

*Dagmar Schäffer  
Ellinogermaniki Agogi, Athen, Griechenland*

### 1. Einleitung

GEH-MIT war ein 2-jähriges Fernlehreprojekt für Lehrende von Deutsch als Fremdsprache (DaF), das durch die Europäische Union im Rahmen des Programms Socrates/Comenius 2.1 gefördert wurde. Das Projekt begann im Oktober 2001 und endet im September 2003. Der Name „GEH MIT“ steht als Akronym für GERman Hands-on Modern Information Technologies Teacher Training Scheme, schien aber auch in seiner deutschen Bedeutung gut geeignet, da das Projekt sich gerade auch an Lehrende wendet, die den neuen Technologien noch zögernd gegenüberstehen.

Die Idee, einen Fernlehrekurs zur Lehrerfortbildung in modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu entwickeln, entstand aus dem Mangel an Kenntnissen im Umgang mit IKT unter DaF-Lehrern sowie der Unzulänglichkeit vieler Fortbildungsangebote. In den meisten Ländern ist dieses Angebot wenig systematisch: Es gibt einzelne Fortbildungsveranstaltungen ohne Anschlusstermine, die Fortbildung wird oft vor allem als Wissenstransfer verstanden, ohne dass die Teilnehmer Gelegenheit haben, sich mit Hilfe der Fortbilder selbst mit den Möglichkeiten verschiedener Computerprogramme für den eigenen Unterricht vertraut zu machen.

GEH MIT will diese Kluft zwischen Theorie und Praxis schließen und interessierten Lehrern und Lehramtsstudenten die Möglichkeit bieten, sich mit Hilfe von Experten, aber unabhängig von Zeit und Raum zum kompetenten Benutzer von IKT im alltäglichen Unterricht fortzubilden.

## 2. Die Projektpartner

Zu diesem Zweck wurde eine Partnerschaft aus Lehrern, Lehrerausbildern, Lehramtsstudenten und Computerexperten gebildet. Die teilnehmenden Institutionen waren:

- Ellinogermaniki Agogi, eine Schule in Athen/GR, zuständig für die Koordination des Projekts
- Universität-Gesamthochschule Essen/DE, Anglistik - FUB III – Technologiegestütztes Fremdsprachenlernen, verantwortlich für die wissenschaftliche und pädagogische Betreuung des Projekts sowie Teilnahme mit Lehramtsstudenten für Englisch am Ausbildungsprogramm
- Universität der Bundeswehr München/DE, Institut für Psychologie und Empirische Pädagogik, verantwortlich für die Evaluation
- Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras/PT: Mitwirkung bei der pädagogischen Betreuung wie auch beim Programm für Lehramtsstudierende
- Göthe-Institut Athen, Beteiligung an der pädagogischen Betreuung und Erprobung von Materialien, Durchführung von Workshops
- Batthyány Kázmér Secondary School/HU
- Istituto Superiore Balbo / Liceo Scientifico Palli/IT
- Gdanskie Liceum Autonomiczne/PL

## 3. Ziele

Die Partner hatten die Aufgabe, ein Kursprogramm für die Lehreraus- und -weiterbildung in IKT sowie die dazugehörenden Materialien zu entwickeln. Im Einzelnen wurden folgende Ziele verfolgt:

- Die Kluft zwischen pädagogischer/didaktischer Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu überwinden, indem eine Fortbildungsmethodologie entwickelt wurde, die die Bedürfnisse und Erwartungen der Sprachenlehrer einbezog. Das Projekt zielte darauf, einen pädagogischen und methodologischen Rahmenplan zu entwickeln, der Lehrer beim Einsatz von neuen Medien (IKT, neuer Informations- und Kommunikationstechnologie) in Klassen mit unterschiedlichen Lernertypen und auf unterschiedlichen Sprachniveaus unterstützt.
- Die Qualität von Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern zu verbessern, indem ein kommunikativer und moderner Ansatz für die Einführung von IKT in die Unterrichtspraxis genutzt wurde. Universitäten, Fortbildungszentren, Forschungseinrichtungen und Schulen arbeiteten eng zusammen, um ein Programm zu skizzieren, zu entwickeln, in realen Lernumgebungen zu testen und schließlich ein innovatives Fortbildungscurriculum für Lehrer vorzustellen.
- Den Lehrern von Deutsch als Fremdsprache in Schulen die Möglichkeit eines anwendungsorientierten Trainings zu bieten, so dass sie IKT im täglichen Unterricht



verwenden konnten, und dies im Rahmen des Bildungssystems der beteiligten Schulen, in denen Lehrerfortbildung nicht systematisch stattfindet. Das Curriculum sollte den Lehrern Argumente für den Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht liefern.

- Die professionellen Fähigkeiten der Fremdsprachenlehrer zu erweitern und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, Didaktisierungen, die den Computer als ein didaktisches Werkzeug im Klassenzimmer mit einbeziehen, zu erstellen und zu evaluieren,
- Eine virtuelle, offene Lerngemeinschaft zu schaffen, in der Kursteilnehmer und Fortbilder diskutierten und Ideen austauschten, während sich die Teilnehmer in der Verwendung der interaktiven IKT-Werkzeuge kundig machten. Gleichzeitig sollten sie dadurch auch mit der Idee der internationalen Kooperation und der Bildung eines Netzwerks vertraut gemacht werden.

Zwar war Deutsch im Rahmen des Projekts die Zielsprache, doch das Trainingsprogramm ist auch ein Modell der Lehrerfortbildung, das auf andere Fortbildungskurse für Sprachenlehrer übertragen werden kann.

#### 4. Curriculum und Inhalte

Das Fortbildungscurriculum besteht aus drei Hauptteilen:

- a) Einführung in die Nutzung von IKT. Das Curriculum sah für das 1. Jahr die Einführung in den Gebrauch von IKT vor, und zwar von PC und Zusatzgeräten (CD-ROM, Scanner und Drucker), grundlegenden Anwendungen (Textverarbeitung, Tabellenprogramm, Präsentationstechniken), technischen Einzelheiten einer Videokonferenz, Errichtung eines virtuellen Klassenzimmers sowie den Kommunikationsinstrumenten des Internet (E-Mail, Diskussionsforen, Chat).
- b) Benutzung von Lernsoftware. Ein zweiter thematischer Schwerpunkt des 1. Trainingsjahres war die Beschäftigung mit Unterrichts-Software. Dazu wurde den Auszubildenden eine Reihe von Beispielen guter Praxis für den Einsatz des Internets und multimedialer Übungsformen im Unterricht vorgestellt. Sie wurden aufgefordert, diese bereits auf dem Markt erhältlichen Materialien unter Berücksichtigung eines spezifischen Kriterienkatalogs und bestimmter Qualitätsstandards zu evaluieren, etwas davon im Rahmen ihres Lehrplans auszuwählen und zugeschnitten auf die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe in ihren Unterricht zu übernehmen. Im Anschluss daran sollten sie das Material ein zweites Mal evaluieren und für ihre Bedürfnisse optimieren. Außerdem sollten sie Unterricht für unterschiedliche Lernergruppen und mit verschiedenen Zielen planen. Zu diesen Aktivitäten, die während des gesamten Projekts fortgesetzt wurden, kam im 2. Ausbildungsjahr die
- c) Beschäftigung mit interdisziplinären Anwendungen und internationalen Projekten hinzu. Die Projekt-Partner waren der Auffassung, dass den Lehrkräften in der neuen offenen Schule eine ganz entscheidende Rolle zukommt, so dass sie darauf vorbereitet werden müssen, komplexere und weiter entwickelte Lernprozesse zu organisieren und sich daran zu beteiligen, wie z.B. transnationale Kooperationsprojekte mit anderen

Schulen in verschiedenen Fächern. Den Auszubildenden wurde wieder eine größere Anzahl von Beispielen guter Praxis vorgestellt und ihre Aufgabe bestand darin, gemeinsame Lernaktivitäten, die auf dem Einsatz von IKT im Unterricht beruhen, für ihre Schüler in den verschiedenen Ländern zu entwerfen, zu organisieren, zu beobachten und zu evaluieren.

Die Idee des Projekts war, dass durch diesen Aufbau in jeder Phase immer weniger Anleitung nötig wäre, indem den Kursteilnehmern die Gelegenheit gegeben wurde, sich aktiv als Mitgestalter des Kursprogramms einzubringen.

Die praktischen Aufgaben waren von Anfang des Projekts an eingebettet in einen pädagogischen und methodologischen Rahmen, der zu allen Phasen und Aufgabenstellungen des Projekts Unterstützung bot. Dazu gehören z.B. ein Leitfaden für die Durchführung von Klassenprojekten, Kriterien zur Evaluation von Unterrichtssoftware, ein Schüler-Tagebuch und vieles mehr.

## 5. Methodik

Zur Realisierung wurde eine neue Methodik angewandt, die vier wesentliche Komponenten umfasst:

- die Verbindung von Theorie und Praxis
- Fernlernetchniken
- ein anwendungsorientiertes Trainingscurriculum für moderne Technologien
- die aktive Teilnahme der Lehrenden an der Herstellung und Ausarbeitung der Materialien

Das Projekt ging über herkömmliche Ansätze, die sich in der Regel auf einfache Vermittlung von Computerkenntnissen beschränken, weit hinaus. Stattdessen ist das Curriculum so strukturiert, dass es die Fähigkeiten der Lehrenden entwickelte, Computer im alltäglichen Unterricht einzusetzen und didaktische Modelle für die Nutzung von Computern in der Klasse zu erstellen und zu evaluieren. Die Zusammenarbeit der diversen Partner, auch technischer Experten, schuf die gemeinsame Expertise für dieses Vorhaben. Das Partner-Netzwerk nahm Schritt für Schritt an der Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung des Trainingsmaterials teil, so dass eine ständige Kommunikation zwischen Theorie und Praxis sichergestellt war.

Das Trainingsprogramm setzte sich zusammen aus Präsenzphasen (Workshops) und Fernlernphasen. Es fanden 4 Treffen zwischen den Auszubildenden und den Experten statt, bei denen der Schwerpunkt auf der Einführung neuer Inhalte lag, die aber auch wichtig waren für den Austausch von Erfahrungen mit dem Projekt bis zum jeweiligen Zeitpunkt. Der größte Teil des Kurses wurde jedoch im Fernstudium absolviert. Dabei stützten sich die Fortzubildenden einerseits auf einen gedruckten Leitfaden plus CD-ROM, andererseits auf die GEH-MIT-Homepage, die allmählich zu einer Sammelstelle von Materialien wurde sowie zu einem Online-Kurs, da alle Tutorien der Workshops, Texte zum theoretischen Hintergrund und Nachschlagematerialien ins Netz gestellt wurden. Außerdem hatte jede Schule einen Tutor vor Ort und es gab die Möglichkeit, jederzeit mit den Online-Tutoren sowie den anderen

Fortzubildenden per E-Mail und Diskussionsforum in Kontakt zu treten.

## 6. Beispiele

Die GEH-MIT-Homepage <http://ea.gr/geh-mit> enthält eine Liste mit Unterrichtsmodulen, die sich teils aus existenter Unterrichtsoftware (auf CD-Rom und webbasiert), teils aus Beiträgen der Kursteilnehmer zusammensetzt. Die Module rangieren von einfachen webbasierten Grammatikübungen bis hin zu komplexen Aufgabenstellungen und transnationalen Projekten. Im Folgenden werden Aktivitäten aus dem 1. und dem 2. Ausbildungsjahr vorgestellt.

Übergeordnetes Ziel der Aktivitäten des 1. Jahres war es, eine langfristige Veränderung im Fremdsprachenunterricht Deutsch zu initiieren. Die Lehrenden wurden zunächst mit verschiedenen Beispielen von Unterrichtsmodulen bekannt gemacht, die sie prüfen sollten, und bekamen Unterstützung und Anleitung für die Realisierung eines Moduls im Klassenraum. Anschließend entschieden sie sich für ein bestimmtes Modul und passten es an ihre spezifischen Unterrichtsbedürfnisse an. Nach der Durchführung evaluierten sie ihre Erfahrung durch die Untersuchung von Fragen wie: Hat mein persönliches Projekt mich ermutigt oder entmutigt? Was könnte ich das nächste Mal besser machen? Welchen Tipp könnte ich anderen geben, die dieses Modul ausprobieren möchten? Wie kann ich meine Erfahrung zusammen mit meinen Schülern auswerten? Was kann ich von ihnen lernen?

Als Beispiel für die Arbeit im 2. Ausbildungsjahr sei das Projekt „Europa 2004“ erwähnt, das von November 2002 bis März 2003 durchgeführt wurde: Gymnasialklassen aus 5 europäischen Staaten tauschten sich via Internet über besondere Ereignisse in ihren Ländern im Jahre 2004 aus. Das Projekt umfasste 3 Phasen:

- a) Gegenseitiges Kennenlernen: Die Klassen wurden in je 4 Gruppen unterteilt, so dass insgesamt 20 Gruppen beteiligt waren. Jede Gruppe erarbeitete eine Vorstellung ihrer Mitglieder, die auf eine eigens eingerichtete Plattform auf der GEH-MIT-Webseite hochgeladen und der Partnergruppe präsentiert wurde.
- b) Sammeln und Vorstellen des Materials: Jede Kleingruppe sammelte Material zu ihrem Projektthema und entwarf eine elektronische Präsentation, die der jeweiligen Partnergruppe für Kommentare und Vorschläge zugesandt wurde.
- c) Entwurf und Durchführung einer abschließenden Klassenpräsentation: Alle Präsentationen, die eine Klasse von ihren Partnergruppen erhalten hatte, wurden zu einer Gesamtdarstellung „Ereignisse in Europa 2004“ zusammengefügt. Diese Darstellung wurde in jeder Schule präsentiert.

Das Projekt erforderte zu seiner Realisierung nicht nur eine diversifizierte Nutzung moderner Kommunikationstechnologie, sondern ist auch ein Beispiel für interkulturelles und fächerübergreifendes Lernen.

## 7. Evaluierung

- a. Evaluierungsmethodologie - Evaluierungsinstrumente

Die Evaluierung war integraler Bestandteil des gesamten Fortbildungskurses und erfolgte unter der wissenschaftlichen Leitung der Universität der Bundeswehr München. Besondere Bedeutung wurde dabei zunächst der Entwicklung des Evaluierungsplans beigemessen, da es galt Unterschiede auszugleichen, die aufgrund der Zahl der Kursteilnehmer an verschiedenen Standorten und der begrenzten Dauer der Umsetzung des Projektes bestanden. Daher basierte die Projektevaluierung auf 4 wesentlichen Elementen:

- exakte Beschreibung der Kursziele
- systematische Datenerhebung während aller Phasen der Umsetzung
- Einführung eines methodischen Berichtsystems
- Kombination von quantitativen und qualitativen Ergebnissen

Da das Projekt auf eine nachhaltige Veränderung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zielte, wurde die Evaluation als Handlungsforschung angelegt. Im Mittelpunkt des Trainingsprogramms standen die Lehrenden, daher wurde auch der Evaluationsplan auf die Lehrenden ausgerichtet. Zwar schloss die Projektevaluierung auch Messungen und Feld-Beobachtung für Fortbilder und Kursteilnehmer ein, doch wurden nur solche Daten erhoben, die relevant waren für die Einschätzung der Auswirkungen des Projekts auf die Lehrenden. Zur Verdeutlichung: In der klassischen Lehr-Lern-Forschung ist die zentrale Variable jeder Evaluation der Lernzuwachs bei den Schülern. Im Projekt GEH MIT war der Lernzuwachs dagegen nur insofern relevant, als er zur Motivation der Lehrenden beitragen konnte, auch in Zukunft neue Medien im DaF-Unterricht einzusetzen. Für dieses Ziel waren aber andere Variablen ebenso wichtig oder noch wichtiger, z.B. die Freude der Schüler beim Lernen, die Veränderung des Unterrichtsklimas, die Kommunikation unter den Schülern, Lerngewinne im Umgang mit den neuen Medien u.a.m.

Die Evaluierung der didaktischen Vorgehensweise erfolgte unter drei Gesichtspunkten: Evaluierung der Lehrerfortbildung, Evaluierung des zugrunde liegenden pädagogischen Konzeptes und ethnographische Evaluierung.

- a) Evaluierung der Lehrerfortbildung. Bei der Bewertung der Lehrerfortbildung wurde in erster Linie die Beteiligung der Lehrer am Einsatz von IKT in der Unterrichtspraxis untersucht. Die Projekt-Partner waren der Auffassung, dass durch das Planen von Unterrichtsstunden und die Einsatzerprobungen dafür gesorgt sei, dass Lehrer sich in das Konzept einbezogen fühlten. Außerdem führte dieser Ansatz dazu, dass die beteiligten Lehrenden ihre Kritikfähigkeit und ihr Verständnis für den Einsatz von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in der Praxis weiter entwickelten.
- b) Evaluierung des pädagogischen Rahmens. Dem Projekt lag die theoretische Fragestellung zugrunde, ob der Einsatz von IKT eine qualitative Verbesserung des Sprachunterrichts an Schulen zur Folge habe. Die Einführung der Technologie bedeutete also nicht Abschaffung des konventionellen Unterrichts, sondern ein zusätzliches Angebot, das die Berechtigung seiner Einführung durch eine qualitative Verbesserung der alltäglichen Unterrichtspraxis erweisen musste.
- c) Ethnographische Evaluierung. Das Projekt profitierte von den unterschiedlichen Schulformen in Europa (Griechenland, Italien, Polen, Ungarn und Portugal) und

untersuchte die Einstellungen von Schülern und Lehrenden aus unterschiedlichen Kulturen gegenüber der Einführung von IKT in den Sprachunterricht. Ebenso wurden die Einstellungen der Lehrenden zu Kollegen aus den anderen beteiligten Ländern analysiert.

Während des Fortbildungsprogramms wurden alle oben erwähnten Bereiche gemäß einem systematischen Plan evaluiert. Die erhobenen Daten wurden statistisch mit numerischen Methoden ausgewertet und die Ergebnisse systematisch evaluiert.

#### b. Ergebnisse

Der Evaluationsbericht zum gesamten Projekt kommt zu folgender Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die Projektziele sind erreicht worden: Neue Medien wurden mit Gewinn für Schüler und Lehrer eingesetzt; es gibt Auswirkungen auf den Unterrichtsstil; sie werden auch künftig neue Medien im DaF-Unterricht einsetzen. Das Projekt hat sie angeregt, auch andere technische Möglichkeiten zu erproben und den Unterricht abwechslungsreicher und kreativer zu gestalten. Sie haben neue Software und Programme kennen gelernt. Dabei ist ihnen bewusst geworden, dass es noch vieles gibt, was sie als Lehrende dazu lernen können.

Ein positiver Nebeneffekt des Projekts: Die Schüler machten die Erfahrung, dass man mit dem PC nicht nur spielen, sondern auch lernen kann.

Viele Aussagen der Fortbildungsteilnehmer lassen erkennen, wie wichtig günstige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit mit neuen Medien im DaF-Unterricht sind. Diese Teilnehmer standen offenbar unter stärkerem Druck vonseiten des Lehrplans und der Unterrichtszeit als die anderen. Die Arbeit mit neuen Medien verlangt aber gute Vorbereitung, Eingehen auf die Individualität der Schüler und damit ausreichend Zeit.

Besonders die griechischen, wie auch die Lehrerinnen in Portugal und Ungarn mussten mit größeren Schülerzahlen und begrenztem Zugang zum Computerraum zurecht kommen. Die Arbeit mit neuen Medien verlangt jedoch kleinere Gruppen und eine funktionierende Technik.

## 8. Schlussbemerkungen

Das GEH-MIT-Projekt endete am 30. September 2003, doch durch sein Webportal besteht Zugriff auf all seine Ergebnisse. Über die website <http://ea.gr/geh-mit> oder direkt per E-Mail an die Koordinatorin Dagmar Schäffer [dkd@ellinogermaniki.gr](mailto:dkd@ellinogermaniki.gr) sind auch das Handbuch des Projekts und die CD-ROM zu beziehen, die das Curriculum sowie sämtliche Materialien enthalten.

Das Kursprogramm und die Materialien werden außerdem als Grundlage für geplante Fortbildungsworkshops im Rahmen von internationalen Comenius-2-Kursen eingesetzt werden, die ab Sommer 2005 in Griechenland stattfinden werden.



## Das COMENIUS-Netzwerk RIAC

*Roland Warzilek, Wolfgang Haupt  
Pädagogische Akademie des Bundes Tirol, Innsbruck, Österreich*

COMENIUS hat zum Ziel, die Qualität der Schulbildung zu verbessern und ihre Europäische Dimension zu stärken. Dafür wird besonders die transnationale Zusammenarbeit zwischen Schulen und der beruflichen Aus- und Fortbildung des Schulpersonals gefördert.

COMENIUS 3 Thematische Netzwerke vernetzen Einrichtungen und Akteure, die im Rahmen von SOKRATES/COMENIUS an ähnlichen Themen arbeiten. Dadurch soll der Erfahrungsaustausch, die Verbreitung von innovativen pädagogischen Ansätzen und Strategien, die Förderung von gemeinsamen Aktivitäten zwischen Projekten im schulischen Bereich und jenen im Bereich der LehrerInnenbildung gefördert werden.

Das Thema dieses Netzwerks ist regionale Identität und aktive Unionsbürgerschaft (Regional Identity and Active Citizenship - RIAC); 25 Partner aus 15 Regionen nehmen an RIAC teil. RIAC will versuchen herauszustreichen, dass eine starke lokale/ regionale Identität wichtig und komplementär für eine ausgeprägte europäische Identität ist. Wenn man seine eigene Region kennt und versteht, ist man sehr gut für ein Leben im geeinten Europa gerüstet, um dort als aktive/r europäische/r Bürger/in einen Platz in der wachsenden Europäischen Union zu finden.

Es wurden auf dem Gebiet von RIAC schon viele erfolgreiche Schulprojekte durchgeführt. Daraus erwuchs die Notwendigkeit den Reichtum an Informationen, der aus diesen Projekten entstand zu vernetzen. Außerdem gilt es nun Forschungsergebnisse und Schulleben zu vernetzen und mit Lehrmaterialien zu verbinden. Daher hat sich RIAC zum Ziel gemacht, Schulen und andere Einrichtungen, welche an COMENIUS 1 und 2 Projekten arbeiten, miteinander zu vernetzen, um die Ergebnisse zu maximieren und zu verbreiten, und um Verbindungen zur Forschung, zum Schulalltag und zu anderen Behörden herzustellen. Dadurch bietet das Netzwerk eine Plattform für COMENIUS-Partner, wo diese ihre Zusammenarbeit intensivieren können, und wodurch eine Nachhaltigkeit auch nach dem bezuschussten Zeitraum gewährleistet ist. Weiters bietet das Netzwerk die Möglichkeit zur Reflexion über „Gute Praxis“ und Innovation. Ein weiteres wichtiges Anliegen des Netzwerks ist es, die Themen Regionale Identität und Aktive Unionsbürgerschaft in die Klassenzimmer Europas zu bringen.

RIAC strebt außerdem eine Vernetzung mit anderen Programmen wie TEMPUS oder JUGEND an.

Die Koordination des Netzwerks erfolgt durch ein starkes Team in Tirol, welches mehrere Einrichtungen umfasst. Diese Zusammensetzung ist wichtig, da die Koordination eines Netzwerkes von Institutionen getragen werden sollte, die eine leistungsfähige Organisationsstruktur aufweisen. Es besteht in Tirol bereits eine ausgeprägte interne Vernetzung der beteiligten Institutionen und man ist in Tirol auch bereit, weitere Personalressourcen für das Netzwerk zur Verfügung zu stellen. Das Thema stößt in Tirol auf großes Interesse und bietet vielfältige Möglichkeiten, Interessen einzubringen.

Es ist der Arbeit am Projekt Accompanying Measures zu RIAC zu verdanken, dass bereits Kontakt zum Ausschuss der Regionen besteht und das Projekt RIAC wird unter der Schirmherrschaft des Ausschusses der Regionen stehen.

Weitere Informationen finden Sie an der RIAC-Website [www.riac.net](http://www.riac.net). Für Fragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung: [riac@tsn.at](mailto:riac@tsn.at)



## KONFERENZPROGRAMM

### **Rahmenprogramm an allen Seminar- und Konferenztagen: Ausstellung mit Ständen von Verlagen, Schulen, Institutionen und Projekten**

Freitag, 1. Oktober 2004

#### **Comenius Kontaktseminar „Bring Europa mit COMENIUS ins Klassenzimmer!“**

9.00 - 11.00	Ankunft und Anmeldung Gelegenheit zum Aufbau der Stände
11.00 - 11.15	Begrüßung der Teilnehmer: Dorota Zagrodzka, Leiterin der Gdańskie Skoly Autonomiczne Dagmar Schäffer, Koordinatorin des Netzwerks „DaF-Südost“, Athen
11.15 - 13.15	„MACH MIT!“ 11.15 - 11.30 Vorstellung des Netzwerks DaF-Südost 11.00 - 11.50 Vorstellung der anwesenden LehrerInnen und ihrer Schulen 11.50 - 12.00 Kurze Pause 12.00 - 12.30 Vorstellung von Comenius 1 Schulprojekten 12.30 - 12.50 Vorstellung von Comenius 2 Projekten zur Lehrerbildung 12.50 - 13.00 Vorstellung anderer Comenius 3 Netzwerke 13.00 - 13.15 Fragen und Gespräch
13.15 - 13.45	Kurze Mittagspause, Imbiss
13.45 - 14.30	„PLANEN UND BEANTRAGEN“ Information über das Comenius 1 -Programm und Antragsverfahren Magdalena Wasilenko, Nationale Sokrates Agentur Warschau, Polen
14.30 - 15.30	DEUTSCH in EUROPA Marktplatz mit Ständen der europäischen Partnerländer, Schulen und Projekte Informationen und Kontakte
15.30 - 16.30	Workshop „Vernetzen im Netz“ - webgestützte Kooperationsformen für DaF (am PC) Dr. Rüdiger Riechert und Andreas Westhofen, IIK, Düsseldorf
16.30 - 17.30	Projektentwicklung in Arbeitsgruppen für Teilnehmer des Kontaktseminars
20.00	Gemeinsames Abendessen

Samstag, 2. Oktober 2004

**SPRACHEN LERNEN VERNETZT**

9.30 - 10.00	<u><b>Eröffnung der Konferenz</b></u> Begrüßung: Dorota Zagrodzka, Leiterin der Autonomen Schulen Gdansk Jean-Michel Boullier, Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur Dr. Detlof von Berg, Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland in Gdańsk	
10.00 - 10.30	1. Eröffnungsvortrag Prof. Dr. Halina Stasiak, Universität Gdańsk, , Polen Die Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens	
10.30 - 11.00	2. Eröffnungsvortrag Malgorzata Kopka, Deutsch-Polnisches Jugendwerk DPJW, Warschau, Polen Wie die Fremdsprache Freundessprache wird	
11.00 - 11.30	<b>Kaffeepause</b>	
11.30 - 12.15	<b>Handlungsorientierter Unterricht, Lern- und Unterrichtsszenarien.</b> 11.30 - 11.50 Dr. Ana Margarida Abrantes, Univ. Católica Portuguesa, Viseu, Portugal: B-Learning als alternatives Lern- und Ausbildungsszenarium  11.50 - 12.10 Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, Univ. Sofia, Bulgarien: Handlungsorientierter DaF- Unterricht, was ist das?	<b>Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kommunikation.</b> 11.30 - 11.50 Prof. Dr. Ivanka Kamburova, Univ. Schumen, Varna, Bulgarien: Wie fremd ist das Fremde? Fremdverstehen durch die Arbeit an fiktionalen Texten im DaF-Unterricht“  11.50 - 12.10 Prof. Dr. Ana Marija Muster, Univ. Ljubljana, Slowenien: Europäische Klassen in slowenischen Schulen – ein Curriculum wird entwickelt
12.15 - 13.00	<b>Ressourcen für Deutsch als Fremdsprache</b> 12.15 - 12.35 Annie Ring Knudsen, Dänemark: Das Bild der Anderen  Ilpo Halonen, Gesamtschule Vihti, Finnland: E-Journalismus – die „dafnord“ Methode im Zeitalter neuer Medien  12.40 - 13.00 Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen, Griechenland: Mediterrania – eine interaktive Odyssee als Deutschlernspiel für Kinder	<b>Lehren, Lernen und Beurteilen</b> 12.15 - 12.35 Dr. Charitini Iordanidou und Dr. Christoph Chlosta, Univ. Duisburg Essen, Deutschland: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Auswirkungen auf DaF  12.40 - 13.00 Dr. Anja Görn, Univ. der Bundeswehr München, Deutschland: Evaluation von Workshops und Unterrichtsprojekten
13.00 - 14.30	Mittagspause	
14.30 - 14.50	Dr. Werner Lich, Pädagogischer Austauschdienst, Referat COMENIUS-LINGUA-ARION, Bonn, Deutschland:  COMENIUS planen? Ideen zur Vernetzung von Aktivitäten für Schulen, Lehrkräfte, Schüler und Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen der Aktion COMENIUS des Bildungsprogramms SOKRATES der Europäischen Union	

	15.00 - 16.30	15.00 - 17.00	15.00 - 16.00	15.00 - 17.00
	Prof. Dr. Ivanka Kamburova, Univ. Schumen, Varna, Bulgarien:	Frank Leppert, Univ. Catolica Portuguesa, Viseu, Portugal:	Dr. Charitini Iordanidou, Dr. Christoph Chlosta, Univ. Essen, Deutschland	Andreas Kotz, Goethe-Institut Krakau, Polen:
15.00 - 17.00	<b>Workshop</b>	<b>Workshop</b>	<b>Workshop</b>	<b>Workshop</b>
	Wie interkulturell kann der DaF-Unterricht sein? Eine Ideenliste	Der Hot Potatoes Online-Kurs. Einfach interaktive Übungen selbst machen. Einführungsveranstaltung für einen 10-woechigen Kurs per Internet mit Betreuung	Beispiele für Anwendungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in der Praxis DaF.	Das E-Journal: Interkulturelle Schülerprojekte im Internet  Teil 1: Einführung in die Arbeit mit einem E-Journal
17.00 - 18.30	<b>DEUTSCH in EUROPA</b> Marktplatz mit Ständen der europäischen Partnerländer, Schulen und Projekte.  Informationen und Kontakte		Andrzej Walczak, Gdanskie Liceum Autonomiczne:  Schnupperkurs Polnisch für Anfänger	

Sonntag, 3. Oktober 2004

## SPRACHEN LERNEN VERNETZT

9.30 - 11.15	Prof. Dr. Daniela Stoytcheva, Univ. Sofia, Bulgarien	Prof. Dr. Bernd Rüschhoff/ Vera Klagges, Univ. Essen, Deutschland	Dr. Mieczyslaw Materniak, PH Czystochowa, Polen:	Werner Boenzli, Max Hueber Verlag, Deutschland:	Andreas Kotz, Goethe-Institut Krakau, Polen
	<b>Workshop</b> Unterrichtstipps zu einem handlungsorientierten Deutschunterricht	<b>Workshop</b> Projektbasierte Lernszenarien und authentische Ressourcen für Interkulturelles Lernen	<b>Workshop</b> Der Storyline Ansatz im DaF-Unterricht. (aus dem Comenius 2 Projekt „Creative Dialogues“)	<b>Workshop</b> Grammatische Liebeslieder für den Deutschunterricht	<b>Workshop</b> Das E-Journal: Interkulturelle Schülerprojekte im Internet Teil 2: Entwicklung eigener Schülerprojekte

11.15 - 11.45	Frank Leppert, Ana Margarida Abrantes, Univ. Catolica Portuguesa, Viseu, Portugal: Besprechungen über das Internet – Chatten für Arbeitsgruppen mit Messenger und anderen Programmen
11.45 - 12.00	Kurze Kaffeepause
12.00 - 13.00	Podiumsdiskussion <b>SPRACHEN LERNEN VERNETZT – CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN</b>  Teilnehmer: Prof. Dr. Halina Stasiak, Universität Gdansk (PL) Małgorzata Kopka, DPJW, Warschau (PL) Ana Margarida Abrantes, Kath. Port. Universität Viseu (PT) Gaby Frank-Voutsas, Goethe-Institut Athen (GR) Prof. Dr. Ivanka Kamburova, Univ. Schumen/Varna (BG) Lucia Leporati, Liceo Scientifico Palli, Casale Monferrato (I) Dr. Rüdiger Riechert, Inst. für Internat. Kommunikation Düsseldorf (D) Prof. Dr. Bernd Rüschhoff, Universität Duisburg-Essen (D) Dr. Werner Lich, PAD, Ref. Comenius-Lingua, Bonn (D)
13.00	Abschluss der Konferenz

## Eindrücke von der Konferenz









