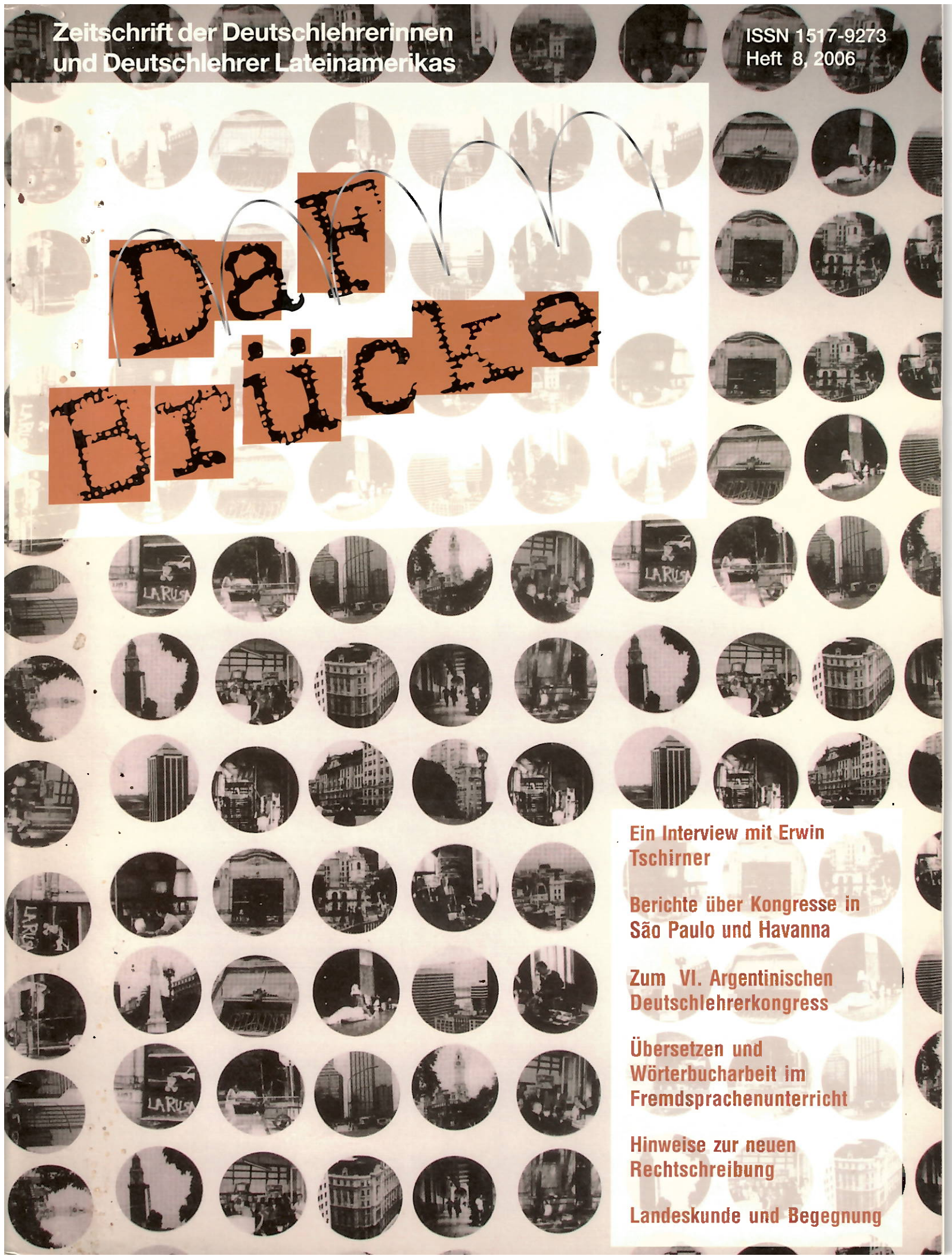
Zeitschrift der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer Lateinamerikas

ISSN 1517-9273
Heft 8, 2006

Der Brücke



Ein Interview mit Erwin Tschirner

Berichte über Kongresse in São Paulo und Havanna

Zum VI. Argentinischen Deutschlehrerkongress

Übersetzen und Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht

Hinweise zur neuen Rechtschreibung

Landeskunde und Begegnung

DaF Brücke

Impressum

DaF-Brücke

Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika
Revista dos Professores de Alemão de Latinoamérica
Revista de los Profesores de Alemán de Latinoamérica

Die **DaF-Brücke** erscheint einmal in Jahr. Die einzelnen Deutschlehrerverbände Lateinamerikas übernehmen Schriftleitung und Redaktion im Turnus.

Herausgegeben
von den Deutschlehrerverbänden aus:
Argentinien
Bolivien
Brasilien
Chile
Ecuador
Kolumbien
Kuba
Mexiko
Paraguay
Peru
Uruguay
Venezuela

Herausgeber Heft 8/2006: Argentinien
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán - ACDIA-VDLDA

Schriftleitung
Margarita Stecher

Redaktion
Wolfgang Tichy
Josef Bornhorst
Christoph Glees

Titelblatt
Amalia Pérez Molek

Design und Gestaltung:
Loas Publicidad & Diseño
Karin Stromp
Tel./Fax: ++54 2326 451028
E-Mail: kstromp@lq.com.ar

Auflage
4000

ISSN N° 1517-9273

Anschrift der Redaktion
Redacción DaF-Brücke
c/o Goethe Institut Buenos Aires
Av. Corrientes 319 - (C1043AAD) Buenos Aires
Tel. (54 11) 4319 8964
Fax (54 11) 4315 3327
E-mail: asped@buenosaires.goethe.org

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

BOLIVIEN
ABOLPA - Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán
Vorsitzende: Claudia Kuruner
translingua@acelerate.com

BRASILIEN
ABRAPA - Associação Brasileira de Associações de Profesores de Alemão
Vorsitzende: Fernando Gil de Andrade
vorstand@abrapa.net

CHILE
AGPA - Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Vorsitzender: Ramón Reyes
ramonreyes@vtr.net
www.agpa.cl

ECUADOR
ASEPA - Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Irma Marquardt
aprendizaje.idiomas@yahoo.com
www.delila.ws/ecuador/index.html

KOLUMBIEN
APAC - Asociación de Profesores de Alemán en Colombia / Der kolumbianische Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Diana Romero
dianadune@yahoo.com
www.geocities.com/apac_co/

KUBA
Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanische Studien
Vorsitzende: Ana María Galbán Pozo
ampozo@flex.uh.cu

MEXIKO
AMPAL - Asociación Mexicana de Profesores de Alemán A.C. / Mexikanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Martin Dettmer
presidente@ampal.info
www.ampal.info

PARAGUAY
RVDL - Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in Paraguay /
APYPA - Asociación Paraguaya de Profesores de Alemán
Vorsitzende: Claudia Ortiz-Tuma
APYPA-PARAGUAY@yahoo.de
www.delia.ws/paraguay/index.html

PERU
Asociación Peruana de Profesores de Alemán / Peruanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzender: Luis Núñez Bouroncle
informes@dlvpe.org
www.dlvpe.org

URUGUAY
Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán / UDV - Uruguayischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Ana Bazterrica
udv@adinet.com.uy

VENEZUELA
AVENPA - Asociación Venezolana de Profesores de Alemán / VDV - Venezolanischer Deutschlehrerverband
Vorsitzende: Renate Koroschetz
renatekoro@avenpa.org
www.avenpa.org

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

so wie wir uns es einmal vorgenommen haben, ist es uns auch dieses Jahr gelungen eine Zeitschrift für ganz Lateinamerika zu erstellen. Wir haben die Ausgabe der DaF-Brücke 2006 auf die Beine gestellt. Die meisten Beiträge kommen von den lateinamerikanischen Deutschlehrerverbänden; wir haben auch Artikel von anderen Autoren aufgenommen.

Ein Beitrag handelt von einem Masterstudiengang "Deutsch als Fremdsprache", einer Kooperation der Universitäten Córdoba (Argentinien) und Leipzig, andere Artikel beschäftigen sich mit Landeskunde, Prüfungen, Übersetzen im Fremdsprachenunterricht oder Wörterbucharbeit bzw. enthalten Vorschläge für den Unterricht.

Die Bedeutung von Englisch als Fremdsprache in der Forschung wird dargelegt und wir blicken auf den I. LATEINAMERIKANISCHEN DEUTSCHLEHRERKONGRESS 2006 in SÃO PAULO zurück, auf dem das 8. IDV-Delegiertenseminar stattfand. Sie können ferner erfahren, was auf dem XII. ALEG-Kongress in Havanna, Kuba, erarbeitet wurde. Schließlich wird der VI. ARGENTINISCHE DEUTSCHLEHRERKONGRESS 2007 in Buenos Aires angekündigt. Das entsprechende Anmeldeformular kann von der Homepage unserer Verbände (www.delila.ws) heruntergeladen werden. Damit sind Sie alle recht herzlich eingeladen, dabei zu sein.

Erwähnenswert sind auch die Ergebnisse aus dem DACH-Seminar 2005, an dem weltweit 20 Kollegen der verschiedenen Verbände teilgenommen haben. Im Juli nächsten Jahres gibt es wieder eine Gelegenheit zu einem solchen Meinungsaustausch. Erkundigen Sie sich bei Ihrem Verband über die Teilnahmenbedingungen. Es ist interessant zu erfahren, wie die Lage der Deutschlehrer in anderen Ländern ist, um sie mit der eigenen Situation vergleichen zu können. Schließlich greifen wir noch andere Themen auf: Rechtschreibung und argumentative Kompetenz und stellen MARKT vor, die Zeitung für Wirtschaftsdeutsch.

Übrigens finden Sie die letzte DaF-Brücke (Nr. 7) auch auf der Delila-Homepage (http://www.delila.ws/daf-bruecke/NR07.pdf). Wenn Sie in den früheren Ausgaben etwas nachlesen möchten: Bald werden alle Nummern ins Netz gestellt.

Viel Spaß beim Lesen!

Ihre Redaktion 2006 aus Buenos Aires

INHALT

INTERVIEW

4 Erwin Tschirner: „In der Forschung steht eigentlich nur Englisch als Fremdsprache besser da."
Ulrich Bauer

I. LATEINAMERIKANISCHER DEUTSCHLEHRERKONGRESS SÃO PAULO

8 IDV-Delegiertenseminar Lateinamerika
Martin Dettmer

VI. ARGENTINISCHER DEUTSCHLEHRERKONGRESS

10 Ankündigung
11 Anmeldeformular

MASTERSTUDIENGANG

12 Die Einrichtung eines gemeinsamen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache"
Bericht über eine Cordobeser-Leipziger Kooperation
Mario López Barrios

FÜR DEN UNTERRICHT

13 Übersetzen im Fremdsprachenunterricht
Roberto Bein

18 Kurztitel für die lebende Kolumne: Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht
Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts
Ilona Feld-Knapp

27 Was ist nun richtig?
Hinweise zur neuen Rechtschreibung
Josef Bornhorst

29 Die Entwicklung argumentativer Kompetenz im Deutschunterricht
Francisco Carreño

LANDESKUNDE

32 Deutsche Schule Córdoba-AR - Instituto de Educação Ivoti-BR
Begegnungsstätten von Sprachen und Kulturen
Luis Jaimez und Adriana Bühler Stephani

35 Einige Ergebnisse aus dem DACH-Seminar 2005
Leticia Marquizo

PRÜFUNGEN

44 Mit Österreich zum Deutschdiplom
Das Österreich-Modul als Bestandteil der LehrerInnenausbildung in Curitiba, Brasilien.
Helga Längauer-Hohengaßner

AUS DEN VERBÄNDEN

47 Der XII. ALEG-Kongress in Havanna, Kuba
Ein Rückblick
Ana María Galbán Pozo

49 Zur Situation des DaF-Unterrichts in Chile
Edgardo Tritini

MATERIALIEN

53 MARKT - Materialien aus der Presse zu Themen der Wirtschaft
Werner Schmitz

Erwin Tschirner: „In der Forschung steht eigentlich nur Englisch als Fremdsprache besser da."

Ulrich Bauer

Herr Prof. Tschirner, Sie sind am Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig, dem Herder-Institut tätig und kommen nach Lateinamerika um Partnerschaften aufzubauen. Zum wievielten Mal sind Sie denn schon in Lateinamerika?
Zum zweiten Mal. Der erste Kongress, den ich hier besucht habe, war die ALEG im März in Havanna und jetzt dieser Kongress hier in Sao Paulo.

Und was macht Lateinamerika interessant für jemanden, der aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache in Deutschland kommt?
Also ich denke, Lateinamerika ist ja sowieso interessant als ein Kontinent – oder eineinhalb Kontinente... Es ist interessant für Deutschland und für das Fach DaF: Viele Studierende interessieren sich für Lateinamerika und es ist für mich noch einmal insbesondere interessant, weil wir an der Universität Leipzig schon seit langem sehr gute Kontakte zu Lateinamerika haben, unter anderem mit Kuba, Chile und Mexiko, aber auch mit Brasilien und weiteren Ländern. Die Universität Leipzig hat dazu vor kurzem eine Lateinamerikastrategie entwickelt! Viele deutsche Universitäten interessieren sich ja im Moment stärker für andere Länder und Erdteile – vor allem China natürlich oder die arabische Welt – und das Interesse an Lateinamerika geht ein bisschen zurück. Also nicht das Interesse an den Universitäten an sich, aber doch das politische Interesse. Und wir wollen hier bewusst dagegensteuern.

Sie sind in Leipzig auf einem besonderen Lehrstuhl, sozusagen der „Urprofessur". Das ist der Lehrstuhl von Herrn Helbig gewesen, mit der das Fach angefangen hat. Viele, gerade aus der westdeutschen DaF-Szene wissen ja gar nicht, dass beispielsweise der Begriff Deutsch als Fremdsprache nicht in München oder Heidelberg, sondern in Leipzig geprägt wurde.
Ja, und dies ist ein gutes Jahr für das Herder-Institut. Wir feiern 50 Jahre Herder-Institut dieses Jahr im Oktober. Im Dezember machen wir eine Fachtagung dazu. Der Lehrstuhl, den ich von Gerhard Helbig übernommen habe, war 1968 der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache – zehn Jahre bevor es den ersten Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache in Westdeutschland gab ...

... das war dann Harald Weinrich in München, nicht wahr?
... ja, das war 1978 in München, auch wenn die DaF-Professur in Bielefeld wohl schon vorher beantragt gewesen war. Und das Herder-Institut in Leipzig hat nach der Wende sehr viele Mitarbeiter verloren. Vor der Wende waren es über 300 und nachher noch vielleicht 30 Mitarbeiter. Das Institut hat sich aber wieder gut hochgearbeitet – es sind neue Professuren entstanden und ich denke, im Moment sind wir auf jeden Fall das größte Institut für DaF in Deutschland ...

... also das größte auf der Welt
(lacht) ja, genau: das größte weltweit! Durch die Breite, die wir in der Ausbildung und der Forschung deshalb haben, gehören wir sicherlich auch zu den führenden Instituten.

Wie breit ist das Institut aufgestellt? Es gibt mehrere Professuren und einen relativ breiten Mittelbau?
Ja, es ist eigentlich die alte Herder-Tradition, dass wir vier Bereiche abdecken, die Landeskunde – wir nennen sie jetzt Kulturstudien; die Didaktik und Methodik; die angewandte Linguistik, das war früher mal die Sprachpsychologie; und natürlich und vor allem die Linguistik des Deutschen als Fremdsprache.

Wir haben vier Professuren: eine für Kulturstudien; eine für Didaktik-Methodik; eine für Grammatik und angewandte Linguistik und eine für Lexikologie.

Es gibt wahrscheinlich kaum eine Kollegin oder einen Kollegen in Lateinamerika, die nicht mit der Grammatik von Helbig und Buscha arbeiten. Gibt es solche ähnlichen, in die Richtung Didaktisierung gehende Arbeiten am Institut?
Ja, das geht natürlich weiter! Gerhard Helbig selber ist ja immer noch sehr aktiv als Redakteur der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache" und er hat ja auch die Helbig/Buscha-Grammatik vor einigen Jahren in einer Neuauflage herausgebracht.

Wir haben am Herder-Institut jetzt ein Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache entwickelt – das erste seit über 100 Jahren, das auf empirischer Grundlage geschrieben wurde, und wir werden auf dieser Grundlage neue Grund- und Aufbauwortschätze entwickeln und begleitende didaktische Materialien. Als nächstes steht dann eine Grundgrammatik auf empirischer Grundlage auf unserer Liste, wiederum mit didaktischen Materialien.

Wo und wann wird dieses Häufigkeitswörterbuch und das

dazugehörige Material dann verfügbar sein?
Na, das Häufigkeitswörterbuch ist schon erschienen, Anfang des Jahres bei Routledge und die neuen Grund- und Aufbauwortschätze kommen wohl Ende nächsten Jahres bei Cornelsen heraus. Noch ein Jahr später dann hoffentlich die didaktischen Materialien, die darauf aufbauen.

Eine schwierige Frage: das Herder-Institut hatte ja auch eine politische Ausrichtung. Wenn man heute Berichte von damals liest, dann heißt es da über Studenten etwa „junge Menschen, die direkt aus den Kampfhandlungen in Nordvietnam kamen ..." Vermutlich sind Ihnen aber auch alte Kontakte geblieben, die heute den Austausch nützen?
Auf jeden Fall! Besonders nach Mittel- und Osteuropa gibt es sehr gute Beziehungen, ebenso nach China, wo wir mit der Tongji-Universität eine lange Partnerschaft haben, die jetzt mit neuem Leben erfüllt wird. Mit Kuba haben wir traditionell eine gute Partnerschaft, ebenso mit Vietnam. Aber seit der Wende - vor allem weil auch viele Kollegen aus dem Westen gekommen sind, die ihre eigenen Beziehungen mitgebracht haben – haben wir auf der ganzen Welt gute Kontakte. Wichtig ist uns aber doch, dass wir auch ganz bewusst unsere alten Partnerschaften pflegen.

Sie haben auf dem Ersten Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongress den Eröffnungsvortrag gehalten. Dabei haben Sie über die Veränderungen in den Studiengängen DaF und in der Ausbildung gesprochen. Was sind denn die wichtigsten Entwicklungen, die Sie beobachten?
Eine der wichtigsten Entwicklungen ist sicher die, dass es jetzt schwieriger geworden ist, einen Studiengang für Deutsch als Fremdsprache zu etablieren, weil durch die neuen Studiengänge, die ja jetzt akkreditiert werden müssen, genauer hingeguckt wird, ob die notwendigen Kapazitäten und wissenschaftlichen Qualifikationen vorhanden ist. Es wird auch geprüft, ob es eine Pluralität in der Lehre gibt, also unterschiedliche wissenschaftliche Meinungen. Eine Universität lebt ja vom Streit, von der Diskussion und von unterschiedlichen Meinungen. Eine ganze Reihe von Universitäten, die heute Aufbaustudiengänge für Deutsch als Fremdsprache haben, werden die in Zukunft vielleicht nicht mehr halten können. Andere Universitäten haben sich aus diesem Grunde gestärkt.

Leipzig mit vier Professuren ist das größte Institut; München hat drei Professuren, Jena zwei; Bielefeld hat jetzt eine zweite Professur geschaffen, um weiter in der ersten Liga mitspielen zu können.

Vielfach kann man den Eindruck haben, dass der Bereich Deutsch als Fremdsprache und die Auslandsgermanistik die traditionelle Germanistik überholt haben in der Dynamik, in der Theoriebildung. Wie sehen Sie die Zusammenarbeit mit der Inlandsgermanistik?
(zögert) ... na, das ist ne schwierige Frage! Auf der einen Seite hat DaF mit der Germanistik natürlich viel zu tun, aber DaF ist eben ein fremdsprachenphilologisches Fach. Das heißt die Ansprechpartner, die wir suchen und haben, sind oft nicht unter den Germanisten zu finden. Wir finden sie oft in anderen Fremdsprachenphilologien oder wie in Giessen, wo ein Studiengang Fremdsprachendidaktik und Computerlinguistik eingerichtet wurde, in angewandten Fächern wie der Informatik.

Was das Fach DaF schon immer ausgezeichnet hat, ist ja, dass man sich sehr bewusst ist, dass man für einen bestimmten Beruf oder für bestimmte Berufsfelder ausbildet, und dass man die hierfür notwendigen Kolleginnen und Kollegen eben oft in ganz anderen Fächern findet. Die Zusammenarbeit mit der Germanistik ist natürlich immer gegeben, vor allem im Bereich Sprachbeschreibung, und zum Teil in den Kulturstudien. Das hängt allerdings immer auch davon ab, inwieweit die Germanistik auch selber neue Wege geht – das ist sicherlich an einzelnen Standorten der Fall. In Leipzig ist die Germanistik aber eher traditionell, da arbeiten wir mehr mit anderen Fremdsprachen, mit der Linguistik und mit der Informatik zusammen.

Erwin Tschirner

Wie ist eigentlich Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf die Forschung und Theoriebildung gegenüber anderen Fremdsprachen wie ESL, Französisch oder Spanisch so positioniert?
Also, ich denke, dass wir uns sowohl in Theoriebildung wie auch in der empirischen Forschung keinesfalls vor dem Fach ESL verstecken brauchen. Es forschen natürlich viel mehr Menschen im Englischen und teilweise auch im Spanischen als Fremdsprache, vor allem in den USA und anderen englischsprachigen Ländern, aber da wir mittlerweile doch eine 30-40-jährige Geschichte auch in DaF haben, sind wir theoretisch und empirisch gut aufgestellt, vor allem natürlich in der Linguistik und der Didaktik des DaF. Ein weiterer Bereich, der auch die internationale Theoriebildung befruchtet hat und der im Moment ganz stark im Kommen ist, sind die Kulturstudien, die interkulturelle Landeskunde, das interkulturelle Lernen. Die zwei neuen Professuren, die in den letzten Jahren in DaF neu geschaffen wurden, eine in Leipzig, die andere in Bielefeld, sind genau für diesen Bereich ausgeschrieben worden. In der Didaktik steht die Didaktik der Neuen Medien weiterhin im Mittelpunkt der Diskussion und in der Linguistik ist die Korpuslinguistik im Kommen.

Es wird sehr oft die Frage gestellt, ob sich Ausbildungen umfangreicher Art überhaupt lohnen. Auch in Deutschland ist diese Frage neu zu stellen, seit

der größte Kursanbieter für DaF-Kurse in Deutschland, das BAMF, mehrere hunderttausend Stunden Deutschkurse anbieten will, und dafür von Neulingen eine Ausbildung von insgesamt 120 Stunden fordert. Für wen ist es dann überhaupt sinnvoll, DaF zu studieren, wenn man sich mit drei Wochenenden zum Lehrer „qualifiziert"?
Na, ich gehe mal davon aus, dass man dann, wenn man sich an drei Wochenenden qualifiziert hat, dass man dann auch die Stellen bekommt, auf denen man in der Stunde acht Euro verdient. Die Ausbildung, also ein Bachelor-Studiengang, der ja eine solide Ausbildung sein wird, ist auf jeden Fall eine bessere Ausbildung. Es ist doch leider noch immer so, vor allem auch im Ausland, dass man, nur weil man eine Sprache als Muttersprache spricht, auch oft schon als Fremdsprachenlehrer arbeiten kann. Das ist (zögert lange) ... schwierig.

Warum soll man sich eine komplette Ausbildung antun? Tja, gute Frage. Na, zum einen ist Deutsch als Fremdsprache ein wissenschaftliches Fach, es hat einen wissenschaftlichen Anspruch und es möchte hinter die Dinge gucken. Was ist Sprache? Was macht man mit Sprache? Wie lernt man Fremdsprachen? Was läuft dabei genau im Kopf ab? Welche unterschiedlichen Lernertypen gibt es? Das sind grundsätzliche Fragen, die einfach auch wissenschaftlich interessant sind. Gleichzeitig ist DaF aber auch ein Fach, das einen sehr konkreten Praxisanspruch hat; das kann das Unterrichten sein, die Kulturmittlung, die Arbeit im Auswärtigen Dienst, ebenso bei auswärtigen Mittlerorganisationen. Und zuletzt ist DaF für viele junge Leute – und auch ältere – attraktiv, weil man damit ins Ausland gehen kann.

Sie sind selber sehr engagiert in der Entwicklung von Dozentenausbildung. Wissen Sie, wie viele Ihrer Absolventen später unterrichten?
Nein, genaue Zahlen haben wir nicht. Wir sind ja auch sehr groß und haben so 1300 Magister-Studierende. Wir wissen, dass unsere Studierenden immer sehr gut unterkommen – als Sprachassistenten, als DAAD-Lektoren, als DaF-Lehrer. Wichtige Kontakte kriegen sie während des Studiums vielfach in Praktika. Mir ist hier auf dieser Tagung von vielen Kolleginnen und Kollegen gesagt worden: Von Euch haben wir einen Praktikanten oder zwei oder sogar drei. Also ich denke, dass unsere Absolventen sehr aktiv sind. Uns wird auch immer wieder gesagt, dass unsere Absolventen, vor allem weil wir auch noch diesen starken linguistischen Hintergrund haben, teilweise besser ausgebildet sind als Leute von anderen Universitäten, die diese Breite nicht haben.

Gewiss. Bekanntlich gibt es ja DaF-Institutionen, wo Leute ganz eigene Steckenpferdchen reiten. Sie haben ein sehr spannendes Projekt für und mit Lateinamerika initiiert, nämlich den Versuch einer Ausbildung von Dozenten gemeinsam mit der Universität Leipzig. Wie soll das funktionieren?
Nun, wir hatten uns gedacht, dass das nur dann funktionieren kann, wenn sowohl die lateinamerikanische Universität als auch die Universität Leipzig hier völlig gleichberechtigt zusammenarbeiten. Dass das also nicht ein einseitiger Austausch ist – also dass nicht die Universität Leipzig einer lateinamerikanischen Universität sozusagen hilft einen Masterstudiengang zu entwickeln, sondern dass dies ein Masterstudiengang wird, der auch für unsere Studierenden interessant ist. Das ist das Ziel, von dem wir ausgegangen sind. Worüber wir jetzt sprechen – ich denke, das ist so Konsens – ist, dass wir versuchen, das auch strukturell völlig gleichberechtigt aufzubauen. Die Studierenden studieren ein Jahr an ihrer Heimatuniversität – das kann die lateinamerikanische Universität sein, oder Leipzig, und dann ein Jahr an der jeweiligen Partneruniversität. Es werden für die Aufnahme die Anforderungen von beiden Universitäten gesetzt – beide Universitäten geben dann auch das Master-Diplom und beide begutachten auch die Masterarbeit.

Es ist ja bisher ein Grundproblem gewesen, in dieser Ausbildung in Lateinamerika, dass wir hier nicht breit genug aufgestellt sind, um so etwas anzubieten. Wird es für die lateinamerikanischen Partner möglich sein, punktuell nachzufragen „dieses und jenes können wir gerade nicht anbieten – könnt ihr das übernehmen?"
Das wird sicherlich möglich sein. Es ist allerdings auch so, dass wir uns bewusst Partner ausgesucht haben, bzw. mit denen im Gespräch sind, die auch für uns interessant sind und die interessante Sachen anbieten. Es geht darum, dass man die Ressourcen „poolt", um mehr Leuten mehr anbieten zu können. Es ist aber auch so, dass diejenigen Studienanteile, die an der lateinamerikanischen Universität stattfinden, dass die also genauso zentral und genauso wichtig für den gemeinsamen Studiengang sind – und für unsere Leipziger Studenten sind die möglicherweise noch ein bisschen zentraler, denn die vermitteln unseren Studierenden ja dann genau das, was wir eben nicht vermitteln können, nämlich diesen kontrastiven Bezug, der da sehr intensiv erlebt wird: also kontrastive Linguistik, kontrastive Kulturstudien, möglicherweise auch kontrastive Literaturstudien, kontrastive Didaktik und Erziehungswissenschaften und vor allem die Möglichkeit, sehr viel Praxis im Unterricht zu bekommen. Andererseits denke ich natürlich, dass wir in Leipzig den lateinamerikanischen Studierenden sehr viel anbieten können, was sie an ihren Heimatuniversitäten nicht haben können.

Es braucht für ein solches, sagen wir ruhig ehrgeiziges Projekt auf der lateinamerikanische Seite eine gewisse „kritische Masse". Sie werden vermutlich nicht mit Guayana gesprochen haben ...
Ja, vor allem sprechen wir mit Brasilien, mit den Universitäten in Curitiba, Florianópolis und Porto Alegre, mit der Universidad Nacional de Cordoba in Argentinien und mit der Universidad de Guadalajara in Mexiko.

Solche Regionalverbünde könnten dann ausstrahlen auf die kleineren Länder. Sehen Sie eine Möglichkeit, dass man auch mit den Verbänden zusammenarbeitet, vielleicht Dreiecksfinanzierungen macht? Immerhin ist Chile nicht mit im Boot!
Also für den Studiengang brauchen wir natürlich Universitäten, die die Möglichkeit haben, einen sozusagen

„halben" Masterstudiengang anzubieten, die also genügend promovierte Mitarbeiter haben, die auch regelmäßig veröffentlichen (um einen „posgrado" Studiengang anbieten zu können). Alle diese Universitäten sind potenzielle Partner für uns. Weil sie gerade Chile gesagt haben: Ich denke, Chile ist sicher ein Land, in dem es das gibt und wo wir vielleicht auch noch mit einer Universität ins Gespräch kommen werden. Es ist eher Zufall, dass wir das bisher noch nicht gemacht haben. Andere Länder, in denen eine solche Möglichkeit noch nicht einmal in der Germanistik gegeben ist, geschweige denn in Deutsch als Fremdsprache, da ist es schwierig. Natürlich würden wir es begrüßen, wenn hier Dreiecksverbünde aufgebaut werden könnten, die es dann ermöglichten, dass Interessenten über die beteiligten Universitäten an so einem Studiengang teilnehmen könnten. Wir werden aber auch direkt und gerne mit Ländern wie Bolivien oder Venezuela Gespräche führen – das hat sich hier auf der Tagung schon ergeben – um herauszufinden, wo eine Zusammenarbeit möglich ist.

In Lateinamerika gibt es – außerhalb von Brasilien und Argentinien, und vielleicht noch Kuba – keine nennenswerte Auslandsgermanistik. Das hat vielfältige historische Gründe. Haben Sie mit den wenigen Auslandsgermanisten, die es in Lateinamerika gibt – unser Gastgeber Prof. Dr. Helmut Galle gehört dazu – haben sie mit denen Kontakt?
Selbstverständlich! Dadurch, dass es ja Deutsch als Fremdsprache im Ausland nicht gibt, ist natürlich der direkte Ansprechpartner für uns – und immer schon gewesen – die Auslandsgermanistik. Es ist ja auch so, dass in der Auslandsgermanistik der Sprachunterricht eine große Rolle spielt, von daher auch Fragen der Didaktik, der Landeskundevermittlung und der Literaturvermittlung eine viel größere Rolle spielen als in der Germanistik der deutschsprachigen Länder. Von daher denke ich, dass hier die Konvergenzen ganz stark sind, und ob so ein Studiengang dann Deutsch als Fremdsprache heißt oder Germanistik, das ist dann fast nur eine politische oder eine Marketingentscheidung: Was verkauft sich besser? Aber es ist sicher nicht so sehr eine Entscheidung in der Substanz.

(Interviewer schluckt) ... ja, man würde sich wünschen, dass das manche Universitätspolitiker hier in Lateinamerika auch so sehen könnten, die die Auslandsgermanistik in altmodischer Engführung nur der Philosophie unterfüttern möchten.

Was würden Sie sich für das Fach Deutsch als Fremdsprache wünschen?
Also was man dem Fach wünschen muss, ist, dass mehr Personalstellen dafür zur Verfügung gestellt werden. Nach wie vor gibt es ein sehr großes Interesse an Deutsch als Fremdsprache – es ist immer noch ein Boom-Fach, es ist auch so, dass der Bedarf Kontakte mit DaF-Instituten zu knüpfen auch im Ausland, gestiegen ist, sicherlich auch noch weiter steigen wird, und dass wir einfach viel zu wenig DaF-Institute haben in Deutschland und in Österreich. Wir benötigen dringend mehr Institute, und ich sehe im Moment eher die Gefahr, dass mehr Studiengänge eingestellt werden, vielleicht auch Lehrstühle als das, was eben notwendig wäre, nämlich ein Ausbau.

An manchen Universitäten sind wir in der glücklichen Situation, dass wir das Fach ausbauen können – in Leipzig konnten wir das ereichen, in Bielefeld konnte das Fach wachsen, in Jena ist es ausgebaut worden – also wir haben viele positive Aspekte erlebt in den letzten Jahren, aber wir brauchen noch mehr!

In der deutschen Schule haben heute über 20% der Kinder mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren ist. Deutsch als Fremdsprache ist also in der aktuellen deutschen Schulrealität extrem wichtig. Wird da bei DaF-Instituten um Hilfe angefragt?
Ja – das hängt natürlich vom Bundesland ab. Wir haben beispielsweise bei der Umstellung der Lehramtsstudiengänge in Sachsen erreicht (lächelt!) – die Initiative ist natürlich vom Herder-Institut ausgegangen – dass jeder Lehramt-studierende mit Deutsch, egal ob Grund-schule, Mittelschule oder Gymnasium ein Modul DaZ, also Deutsch als Zweitsprache, machen muss. Das sind immerhin sechs Semesterwochenstunden, also 90 Präsenzstunden oder ca. 300 Arbeitsstunden insgesamt mit Nach-bereitung usw. Ich denke, dass der Bedarf, der wirklich da ist, auch in der Politik längst gesehen wird. Es war viel schwieriger mit der Germanistik zu sprechen, um DaZ einzuführen, als dann mit der Universitätsspitze oder dem Ministerium. Die waren nämlich von vorn herein sehr dafür.

Sie kommen bald schon wieder nach Lateinamerika. Wann kommen sie denn wieder und wohin fliegen Sie dann?
Naja, so eine Kooperation kann ja gar nicht anders aufgebaut werden, als dass man eben persönlich spricht mit den Entscheidungsträgern vor Ort, das heißt mit den Universitäten, mit denen wir in Kontakt sind.

Ich habe jetzt in Curitiba angefangen und mit dem Dekan der entsprechenden Fakultät gesprochen; bin ja auch selber Dekan meiner Fakultät – von daher ist es dann einfacher auf diesem Niveau zu verhandeln – und ich werde im September in Córdoba in Argentinien sein zu Gesprächen und im November in Guadalajara in Mexiko.

Das ist ja ein ziemliches Pensum – auch körperlich! Haben Sie noch Zeit zwischendurch?
(Lacht!) Nächstes Jahr! Wenn das Projekt in trockenen Tüchern ist.

Dann wünschen wir Ihnen viel Energie und viel Erfolg. Vielen Dank für das Gespräch.

Die Fragen stellte Ulrich Bauer
Textdokumentation: Albin Aichbaindter

Erwin Tschirner ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig.
tschirner@rz.uni-leipzig.de

IDV-Delegiertenseminar Lateinamerika

Martin Dettmer

Am 23. und 29. Juli 2006 fanden im Rahmen des I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses zwei Regionaltreffen der Vertreter aller Deutschlehrerverbände Lateinamerikas in den Räumlichkeiten des Goethe-Instituts in São Paulo in Brasilien statt. Die Schirmherrschaft dieser Seminare hatte der Internationale Deutschlehrerverband (IDV), der durch den aktuellen Schriftführer Marco Aurélio Schaumlöffel vertreten war, der auch gleichzeitig die Tagungsleitung übernahm.

Nach vier Jahren (das letzte offizielle Treffen hatte 2002 in São Leopoldo, ebenfalls in Brasilien stattgefunden) kamen insgesamt 13 Verbandsvertreter und 7 brasilianische ABraPA-Vertreter zu diesem äußerst intensiven Arbeitstreffen zusammen. Außerdem war natürlich auch das Goethe-Institut als Gastgeber durch Jochen Dill und Georg Dietrich vom GI São Paulo vertreten. Lediglich der Deutschlehrerverband Uruguay hatte kurzfristig abgesagt.

Die wichtigsten Tagesordnungspunkte waren die Zusammenarbeit der lateinamerikanischen Deutschlehrerverbände untereinander, das gemeinsame Projekt der DaF-Brücke, Sprachpolitik, transparente Finanzplanung der Verbände in Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten, Professionalisierung der Verbandsarbeit und die Werbung der Verbände nach Innen und Außen.

Zum ersten Tagesordnungspunkt, der Zusammenarbeit der

Die Deutschlehrerverbände in Lateinamerika sind hier vertreten: Diana Romero (Kolumbien), Martin Dettmer (Mexiko), Irma Marquardt (Ecuador), Ana María Galban Pozo (Kuba), Renate Korotschetz (Venezuela), Marco Aurélio Schaumlöffel (IDV), Leticia Marquizo (Paraguay), Luis Núñez (Perú), Claudia Kuruner (Bolivien), Edgardo Tritini (Chile), Lilian Berloffa (Brasilien), Margarita Stecher (Argentinien), Izabela Maria Furtado Kestler (Brasilien), Fernando Gil de Andrade (Brasilien), Jürgen Seltmann (Guatemala).

Deutschlehrerverbände lässt sich sagen, dass diese weiter intensiviert werden muss, dies in erster Linie durch den schon existierenden Zusammenschluss DeLiLa (Deutschlehrer in Lateinamerika) - hier die WebSeite *www.delila.ws* - und die direkte Zusammenarbeit zwischen den Verbänden durch Austausch von Referenten zu Kongressen, Tagungen und Seminaren und dem noch weiter zu intensivierenden ständigen Informationsaustausch der Verbände untereinander.

Ein sehr wichtiger und interessanter Punkt war die DaF-Brücke. Der mexikanische Verband hatte ja zum zweiten Mal diese zeitaufreibende Herausgeberaufgabe übernommen und ihm wurde deshalb von allen Teilnehmern noch einmal herzlich gedankt. Die routierende Herausgabe wurde als überaus gewinnbringend hervorgehoben. Leider konnte der für die Ausgabe 2006 verantwortliche Verband von Uruguay diese Aufgabe aus internen Gründen nicht mehr wahrnehmen, so dass kurzfristig ein anderer Verband die Herausgeberschaft übernehmen musste. Nach längerer

Diskussion erklärte sich der argentinische Deutschlehrerverband bereit, diese zeitintensive Arbeit zu übernehmen, dies allerdings nur, wenn alle Verbände ihre Zusage geben, in relativ kurzer Zeit vorher ausgewählte Beiträge zukommen zu lassen.

Zum Tagesordnungspunkt Sprachpolitik wurde auf die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den anderen Fremdsprachenlehrerverbänden hingewiesen, dies auch im Zusammenhang mit der stärker werdenden Bedrohung durch Reformmassnahmen von Seiten verschiedener Landesregierungen nur noch Englisch als einzige Fremdsprache zu fördern. In Chile sind diese Bestrebungen schon sehr weit fortgeschritten und die Fremdsprachenlehrer werden dagegen klagen und in der UNESCO-Erklärung und der Menschenrechtserklärung der UNO Mittel zur rechtlichen Verteidigung nutzen.

Ein weiterer zentraler Punkt war die Umstrukturierung der Geldzuwendungen von Seiten des Goethe-Instituts. Dabei wurde selbstverständlich auch nicht verhehlt, dass das Goethe-Institut im Moment eine große finanzielle Talsohle durchschreitet und dass man dieser Tatsache nur durch eine gezieltere projektgebundene Geldzuweisung entgegensteuern kann. Darüber wurde ausführlich von Herrn Dill referiert und die neuen Programmplanungsmechanismen vorgestellt.

Ein anderer wichtiger Punkt war die Mitgliederwerbung, die in einigen Verbänden schon hervorragend geklappt hat und die schon über 70% aller Deutschlehrer in ihrem Verband vereint haben. Hierzu wurden verschiedene Vorschläge herausgearbeitet, wie Vergünstigungen bei den Verbands- oder Goethe-Institutsveranstaltungen, die Ausarbeitung von Werbebroschüren, die Bevorzugung von Verbandsmitgliedern bei der Stipendienvergabe der Mittlerorganisationen, verstärktes Angebot von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Herausgabe von attraktiven Mitgliederzeitschriften etc.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass diese Delegiertenseminare eine immer wichtigere Bedeutung haben, zumal die Probleme in Lateinamerika doch sehr ähnlich gelagert sind und ein Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsvorschlägen für die anstehenden Probleme äusserst hilfreich sein können. Leider lassen sich aus finanziellen Gründen diese Delegiertenseminare nur sehr sporadisch veranstalten, so dass ein sehr intensiver Austausch über E-Mail und Internet der einzige Weg sein wird, diese Zusammenarbeit aufrecht zu erhalten. Nächster sicherer Ort für ein erneutes Zusammentreffen wird 2010 Quito, Ecuador, sein, wo der II. Lateinamerikanische Deutschlehrerkongress stattfinden soll.

Martin Dettmer, AMPAL

Arbeitstreffen am 1. lateinamerikanischen Delegiertenseminar

VDLDA

Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in Argentinien

ACDIA

Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán

... zur Sprache bringen...

6. Argentinischer Deutschlehrerkongress

25. - 27. Mai 2007

Colegio Pestalozzi
Freire 1882 / Pampa
Buenos Aires (Belgrano R)

Sektionen

- Interkulturelles Lernen
- Prüfen und Testen
- Literatur
- Unterrichtspraxis
- u.v.a.m.

Referenten

Prof. Müller-Jaquier, Univ. Bayreuth
Dr. Regula Langbehn, Univ. Buenos Aires
Kristina Dunker, Kinder- und Jugendbuchautorin, Deutschland
u.a.

Informationen

Margarita Stecher
Vorsitzende des VDLDA
vdlda@abaconet.com.ar
http://www.delila.ws/argentinien/start.htm

Folgende Organisationen sind an der Gestaltung des Kongresses beteiligt:

Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in Argentinien (VDLDA)
Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Schulen in Argentinien (AGDS)
Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
Goethe-Institut (GI)
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)

VDLDA
Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in Argentinien

ACDIA
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán

... zur Sprache bringen...

6. Argentinischer Deutschlehrerkongress

25. - 27. Mai 2007

Einschreibegebühr bis 28.02.07: 120 $ / 80 $ für Mitglieder des VDLDA
bis 15.04.07: 140 $ / 90 $
ab 16.04.07: 150 $ / 100 $

Referenten zahlen keine Einschreibegebühr.

Anmeldung

Name: _____ Vorname: _____

Anschrift: Straße: _____

Postleitzahl: _____ Ort: _____

Institution: _____

Email (bitte in Druckbuchstaben): _____

Ich brauche keine Unterkunft. ❒

Ich möchte privat untergebracht werden. ❒

Ich kümmere mich selbst um ein Hotel, z.B. http://www.stayinbuenosaires.com/

Jemand kann bei mir wohnen. ❒

Beitrag: nein ❒

ja ❒

Kurzvortrag (30 Min.) ❒ Workshop (90 Min.)❒

Thema: _____

Sektion: _____

Ich werde bis zum 28. Februar 2007 eine Kurzfassung

von max. ½ Schreibmaschinenseite (1,5-zeilig) einsenden.

Schicken Sie diese Seite als Fax (+54 11) 4751 - 2418
oder schreiben Sie eine E-Mail mit Attachment an:
Margarita Stecher, Vorsitzende des VDLDA

vdlda@abaconet.com.ar

Die Einrichtung eines gemeinsamen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“

Bericht über eine Cordobeser-Leipziger Kooperation

Mario López Barrios

Die DaF-Lehrerausbildung an der Sprachenhochschule (Facultad de Lenguas) der Universidad Nacional de Córdoba hat eine lange Tradition: seit 1927 werden DaF-Lehrer und Übersetzer ausgebildet. Mit der Studienplanreform im Jahr 1976 wurde zusätzlich die „Licenciatura“ als dritter Studiengang eingerichtet.

Die heutigen Anforderungen an die universitäre Lehre - eingeschlossen sind auch die Pädagogischen Hochschulen - erfordern eine höhere Qualifikation der Dozenten. Davon betroffen sind alle an Universitäten und höheren Lehranstalten („terciarios“) tätigen Dozenten, die DaF-Lehrer und Übersetzer ausbilden sowie jene, die beispielsweise in Lesekursen unterrichten. Für diese Dozenten gibt es noch keine für Deutsch als Fremdsprache spezifischen postgradualen Studiengänge wie Master- oder Promotionsstudiengänge, die ihnen dazu verhelfen, in der akademischen Laufbahn Karriere zu machen.

Daher ist es unser Ziel, mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig zusammen einen gemeinsamen Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ einzurichten. Das Projekt befindet sich gegenwärtig in der Planungsphase: Prof. Dr. Erwin Tschirner - Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig - besucht Córdoba Ende September mit der Absicht, ein Fakultätsabkommen zu schließen, was den ersten Schritt der Kooperation darstellt. Während seines Aufenthaltes in Córdoba wird Prof. Dr. Tschirner einen postgradualen Kurs an der Sprachenfakultät abhalten, der als Studienleistung für den künftigen Master angerechnet werden kann.

Gedacht ist die Einrichtung eines zweijährigen modularen Studiengangs, den die Studenten an zwei Standorten absolvieren: Córdoba und Leipzig. Nach den Vorgaben der argentinischen Akkreditierungsbehörde CONEAU soll ein Masterstudiengang eine Mindestdauer von 700 Stunden umfassen. Die Studienbausteine (Seminare und Kurse) werden nach dem Credit-Prinzip angerechnet (eine Lehrveranstaltung mit einer Dauer von 20 Zeitstunden beträgt einen Credit). Eine Auswahl der von den bestehenden Masterstudiengängen an der Sprachenfakultät angebotenen postgradualen Lehrveranstaltungen soll anerkannt werden. Darüber hinaus sollen jährlich ca. drei für den DaF-Master spezifische Kurse und Seminare angeboten werden, die von argentinischen und deutschen Dozenten gehalten werden.

Für den Teil des Studiums, der in Leipzig absolviert werden soll (2 Semester), sollen Finanzierungsquellen eingerichtet werden. Einmal werden DAAD-Stipendien beantragt und außerdem besteht (für die argentinischen Studenten) die Möglichkeit, an der Universität Leipzig Spanischkurse zu erteilen. Damit sollen die Flug- und Lebenshaltungskosten für die zwei Semester abgedeckt werden.

Der DaF-Master wird somit eine (notwendige) Lücke schließen und zur Verbesserung der Qualität der Hochschullehre im Bereich DaF in Argentinien beitragen. Mehr Informationen zu den Studiengängen der Sprachenfakultät finden Sie unter www.lenguas.unc.edu.ar

Mario López Barrios, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

Roberto Bein

Der Titel meines Vortrags „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht" ist mehrdeutig.

Er kann sich zunächst darauf beziehen, dass der Fremdsprachenlehrer Wörter, Wendungen oder auch grammatikalische Metasprache in der Muttersprache der Schüler erklärt oder in die Muttersprache der Schüler übersetzt. Seine spanischsprachigen Schüler kann er z.B. darauf hinweisen, dass "Hals" sowohl "cuello" als auch "garganta" bedeutet und diese Bedeutungen dann auf Deutsch mit einem "steifen Hals" und mit "Halsschmerzen" festigen, damit der Schüler sowohl rezeptiv als auch produktiv das Wort auf Deutsch richtig verstehen bzw. benutzen kann. Zweitens kann der Titel aber auch bedeuten, dass der Fremdsprachenunterricht Übersetzungsübungen aus der Fremdsprache in die Erstsprache oder umgekehrt im Unterricht einschließt. Schließlich kann der Titel Überlegungen bezüglich der psycholinguistischen Prozesse ansprechen, die im Hirn des Fremdsprachenlerners stattfinden, z.B. dass der Schüler die zu produzierenden Sätze erst in seiner Muttersprache denkt und sie dann übersetzt. Zusammenfassend können wir also sagen, dass der Titel folgende drei Bedeutungen haben kann:

1. die Übersetzung als Erklärungshilfe;

2. die Übersetzung als Unterrichtspraxis;

3. die Übersetzung als Etappe im Fremdsprachenerwerb.

Ich werde mich vor allem auf die zweite Bedeutung beziehen, obschon auch die anderen Bedeutungen mit hineinspielen werden. Dazu werde ich einerseits von den Überlegungen, die z.B. von Frank Königs und Ulrich Kautz[1] in der einschlägigen Literatur zu finden sind, und andererseits von meiner Praxis am Lenguas Vivas ausgehen.

Fremdsprachenunterricht und Übersetzen: kurzer geschichtlicher Überblick

Die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode war Jahrhunderte lang die vorherrschende Methode im Sprachunterricht: Man lernte und lernt noch heute Latein und Griechisch vorwiegend dadurch, dass man einerseits die Grammatik, andererseits Vokabeln lernt, und dann mit Hilfe zweisprachiger Wörterbücher die Texte zu übersetzen versucht. Dabei stellen ausführliche Wörterbücher oft eine große Hilfe dar, da sie, je umfangreicher sie sind, desto mehr Kollokationen, also feste Verbindungen, Sprichwörter und andere Formen wiederholter Rede, sowie Zitate klassischer Autoren wiedergeben. Es gab zwar schon im Mittelalter Dialogsammlungen, alte Vorläufer des kommunikativen Ansatzes, da die Schüler nicht nur Texte lesen, sondern auch Disputationen und andere schriftliche und manchmal mündliche Texte produzieren mussten[2].

Jedoch verstärkte der Grammatisierungsprozess (also das Verfassen von Grammatiktexten und die Festsetzung der Grammatik), der ab der Renaissance den neuen Sprachen während der Herausbildung der modernen Staaten zu einem höheren Status verhalf, die Vorstellung, dass eine Sprache vor allem aus Grammatik und Wortschatz besteht. Eine höher entwickelte Sprache besaß, so dachte man, eine kompliziertere Grammatik, und der Sprachunterricht ging also weiter so vonstatten, dass der Schüler die Grammatik lernte und die syntaktischen und morphologischen Strukturen mit dem Wortschatz ausfüllte.

Als dann im 19. Jahrhundert die Nationalstaaten ihre moderne Form annahmen, traten im Schulunterricht neben oder statt Latein allmählich die Fremdsprachen in den Vordergrund: Die während der Französischen Revolution gegründete École Polytechnique in Paris lehrte erstmals Englisch statt Latein als Fremdsprache. Jedoch hatte diese Neuerung zunächst keine methodischen Folgen: Auch die modernen Fremdsprachen wurden nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode des Lateinischen unterrichtet[3]. Dabei war das sprachliche Ideal das literarische; das kommunikative Ziel trat im allgemeinen ganz in den Hintergrund. Die Elite, die dieser

[1] Königs, Frank G. (Hg.) (1989): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema.* München: Goethe Institut. Ulrich Kautz (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München: Iudicium und Goethe Institut.

[2] Siehe Städtler, Thomas (1988): *Zu den Anfängen der französischen Grammatiksprache.* Tübingen: Max Niemeyer.

[3] Apelt, Walter (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen.* Berlin: Volk und Wissen Verlag.

Fremdsprachen auch kommunikativ mächtig war, lernte sie meist nicht auf der Schule, sondern im Privatunterricht und im Umgang mit englischen, französischen oder deutschen Schulmeistern oder Gouvernanten. Mit einiger Übertreibung behauptet man deshalb, dass sich damals oft Menschen unterschiedlicher Muttersprachen nicht verständigen konnten, nicht *obwohl* sondern gerade *weil* sie die Sprache des anderen im Schulunterricht gelernt hatten: Die Ausrichtung auf die literarische Sprache und die Grammatik-Übersetzungs-Methode erschwerten die Kommunikation; die Sprecher waren durch diese eingefleischte Methodik unfähig, anders vorzugehen, als sich den fremdsprachlichen Satz zuerst vollständig in ihrer Erstsprache zu überlegen und ihn dann eher schriftsprachlich zu übersetzen.

Anders wurde es dann mit der sogenannten "direkten Methode". "Direkt" hieß in diesem Sinne "nur in der Fremdsprache unterrichten". Übersetzen wurde aus dem Unterricht verbannt, manchmal wurde sogar der Gebrauch der Muttersprache bestraft. In steigendem Maße trieben außerdem im 20. Jahrhundert die internationalen postkolonialen Wirtschaftsbeziehungen und der zunehmende Tourismus viel häufigere persönliche Kontakte unter Menschen verschiedener Muttersprache voran. Diese Umstände bewirkten dann im Fremdsprachenunterricht eine Tendenz zur schließlich als kommunikativer Ansatz bekannten Methode. Die Entwicklung der linguistischen Pragmatik hat dann allmählich zur Verwendung authentischer Texte, zum Neben- oder Unterordnen der grammatikalischen zugunsten einer Sprechaktprogression, zum sprechhandlungsgesteuerten Unterricht und in den letzten Jahren zur Einbindung der Interkulturalität, die allerdings auch Gegenstand der Übersetzungswissenschaft ist, mindestens seit Friedrich von Schleiermachers berühmten Aufsatz "Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens" (1813).

Der neue Stellenwert des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht

Betrachten wir nochmals die drei Bedeutungen des Vortragstitels.

Der Einsatz des Übersetzens als Erklärungshilfe im Fremdsprachenunterricht (Bedeutung Nr 1) geht heute von Überlegungen aus, die teilweise Diskussionen in der Linguistik widerspiegeln und gegenwärtig Forschungsgegenstand der Psycholinguistik sind (also Bedeutung Nr. 3), u.a. die Frage, ob man eine Fremdsprache wie die Erstsprache erwirbt/erlernt und in welchem Ausmaße der Fremdsprachenschüler eine Übersetzungs- und der daraus erfolgenden Interferenzetappe durchläuft. In dieser Diskussion - die über das Thema dieses Vortrags hinausgeht - teile ich die Meinung derer, die glauben, dass der Fremdsprachenlerner kein "unbeschriebenes Blatt" sei. Er hört nämlich nicht einfach wie das Kleinkind Sätze in seiner Umgebung und konstruiert daraus seine Sprachkompetenz, sondern er stellt unweigerlich Vergleiche mit seiner Erstsprache an, versucht bei verwandten Sprachen Ähnlichkeiten festzustellen und füllt die Lücken in seinem Sprachwissen, vor allem im Vokabular, mit aus seiner Erstsprache tradierten Strukturen, u.a. mit der Morphologie der Fremdsprache angepassten Lexeme (wie im so genannten "Belgrano-Deutsch": *choquieren* für *zusammenstoßen*, *arreglieren* für *in Ordnung bringen*). Ferner ist ein Fremdwort ein ihm fremdes Wort, dessen Kenntnis nicht mit seinem "Schwierigkeitsgrad" zu tun hat. Der Schwierigkeitsgrad wird meist als eine von der Gebrauchsfrequenz des Muttersprachlers und dem Ursprung abhängige Größe bestimmt, die nicht unbedingt der Wirklichkeit des Fremdsprachlers entspricht. Wir haben wohl alle die Erfahrung gemacht, dass die deutschen *easy readers* Wörter und Ausdrücke erklären, die für einen romanischsprachigen Schüler leicht sind[4] (ich habe selbst die Erfahrung gemacht, dass ich als französischer Mittelstufler genau wusste, wie man "russischer Formalismus", aber nicht, wie man "Bindfaden" sagt).

Hier ist es nun oft zeitsparend, dass der Lehrer ein Wort mit der sprachlichen Entsprechung der Erstsprache des Schülers erklärt: Das ist keine pädagogische Sünde, es verlangsamt oder verzerrt das Erlernen der Fremdsprache bestimmt nicht und ist zudem "natürlicher", da im heutigen Sprachgebrauch sowieso dauernd "Fremdwörter" auftreten; man braucht dazu nur den *Spiegel* zu lesen. Von einer diakronischen Perspektive aus betrachtet, haben Sprachen ja überhaupt keine festen Grenzen. Die kürzlich verstorbene Brigitte Schlieben-Lange sprach sogar von einer kreolischen Vergangenheit der europäischen Sprachen, d.h. von einer Mischform, aus der sie entstanden seien[5]. Sprachgrenzen haben eher mit politischen Umständen zu tun.

Wie kann aber die Übersetzung als Unterrichtspraxis - also in der 2. Bedeutung des Vortragstitels - zum Spracherwerb verhelfen, wieso misst man seit den 80er Jahren der Übersetzung als Übung einen neuen Stellenwert zu?

Sicher nicht, um eine Rückkehr zur alten Grammatik-Übersetzungs-Methode zu erzielen, die für die neuen Sprachen keine guten Resultate erbracht hatte. Für klassische Sprachen ist sie insofern angebrachter, als diese keine natürlichen Gebrauchssituationen aufweisen und sich nicht mehr verändern. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist diese Praxis eher fehl am Platze, da sie von

[4] Z.B. erklärt die Easy-Reader-Ausgabe des *Feuerschiffs* von Siegfrid Lenz (Grafisk Forlag, Kopenhagen, 1975) das Wort „Kapitän" als „Schiffsführer", die „Gruppe" als „mehrere Menschen zusammen". Für einen spanischen Muttersprachler sind die erklärten Wörter auf Grund der Ähnlichkeit zu „capitán" und „grupo" natürlich viel einfacher zu verstehen als die Erklärungen.

[5] Schlieben-Lange, Brigitte (1977): "Un passé créole de langues européennes?" in Meisel, Jürgen M. (ed.): *Langues en contact - Pidgins - Creoles - Languages in Contact*. Tübingen: Gunter Narr.

meist vorgeschriebenen, stark genormten Texten ausgeht, also vom Gegenteil authentischer Texte und vom Schüler erlebter Sprechsituationen.

Wenn wir uns aber überlegen, was bei der Übersetzung alles in Gang gebracht wird, so können wir verstehen, weshalb sie vielerorts wieder im Unterricht eingesetzt wird. Beim Übersetzen muss der Schüler den Ausgangstext zunächst einmal verstehen. Das schließt die verschiedensten Aufgaben ein, vom globalen Verstehen bis zur Wortschatzarbeit, von der Kenntnis der Situation, in der der Text produziert wurde, bis zum Begreifen der Textfunktion und seines intendierten Leserkreises. *Last not least* erlangt der Schüler dadurch ein Textsortenwissen, sogar ein kontrastives, das ihm ein gründliches Textverstehen erlaubt.

Daraufhin muss der Schüler alle Prozesse des Umformulierens, der Sprach- und Texttransposition, vornehmen; wie das im Einzelnen geschieht, würde hier zu weit führen, da sich Übersetzungstheoretiker und Psycholinguisten auch nicht ganz einig sind, wie das im Gehirn geschieht, obschon, wie Ulrich Kautz[6] behauptet, gerade die Psycholinguistik eine Brücke zwischen der Translatologie und dem Fremdsprachenunterricht schlagen kann, da sie sich mit dem Sprach*gebrauch* und nicht mit dem Sprach*system* beschäftigt; letzteres sei Aufgabe der sogenannten "reinen" Linguistik. Tatsache ist, dass der Schüler dabei konkret feststellen kann, dass die verschiedenen Sprachen z.B. verschiedene syntaktische Strukturen benutzen, um das Gleiche auszudrücken. Er wird also herausfinden, dass eventuell ein Adverb im Deutschen im Spanischen durch ein Adjektiv ausgedrückt wird ("*allein* durch diese Tatsache" = "por este *mero* hecho"), dass ein spanischer Relativsatz im Deutschen eventuell zu einem Gerundivum wird ("die zu lösenden Aufgaben"), dass die Genusattributionen anders sind, kurz: Dass die Übermittlung gleicher Inhalte teilweise über ganz andere sprachliche Strukturen erfolgt. Dadurch wird in der Praxis einerseits sein metasprachliches Bewusstsein verstärkt, andererseits kann er feststellen, dass die grammatikalischen Kategorien mehr oder weniger erfolgreiche Beschreibungs- und Erklärungs*versuche* sind, dass man aber zuerst gesprochen hat und dann erst Grammatiktheorien aufgestellt hat, die sogar oft eher der lateinischen Grammatik entsprechen, weshalb sie die wirklich gebrauchte Sprache unter Umständen in Hypothesen und Kategorien "einzwängen" und unweigerlich Ausnahmen auftreten. An dritter Stelle vermag das Übersetzen auch die pragmatischen Aspekte des Unterrichts zu fördern, wenn man den Schüler auffordert, sich nicht zu fragen, "wie heißt X in der Zielsprache?", sondern "was sagt man in der Zielsprache in einer vergleichbaren Situation?"[7], wie bei "Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para saludarlo muy atentamente", das zu "Mit freundlichen Grüßen" wird. Schließlich spielen natürlich auch, vor allem bei zunehmendem Alter der Schüler, stilistische, Dialekt- und Registeraspekte[8] mit hinein.

Deshalb sprechen sogar einige Theoretiker von einer fünften Sprachfähigkeit, also neben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, von Übersetzen, auf Grund der Komplexität der psychischen Vorgänge, die daran teilnehmen, vor allem beim Auffinden der zielsprachlichen Entsprechung, das ja auf keine der vier erstgenannten Fähigkeiten reduziert werden kann. Gerade deswegen aber weisen heute noch viele Fremdsprachenlehrer und -methodiker den Einsatz von Übersetzungen zurück: Sie meinen, dass das Übersetzen nicht analytisch und Regelmäßigkeiten auffindend, sondern heuristisch und sogar "ausnahmeorientiert" sei, was dem Spracherwerb nicht behilflich sein könne, da der Sprachunterricht gerade eine allgemeine, keine fallorientierte Kompetenz schaffen wolle. Das stimmt nur insofern, als dass im Gehirn, so Frank Königs[9], ein "allgemeiner Block" funktioniert, der alles "Leichte" rasch oder fast automatisch übersetzen kann, es aber auch einen "Restblock" gibt, in dem alle Schwierigkeiten auftreten, über die man stolpert: Falsche Freunde, sprachgebundene Syntax, Sprichwörter, anders aufgebaute Textsorten, pragmatische Unterschiede usw., die die wirkliche "translative Kompetenz" ausmachen. Außerdem aber ist, vor allem bei Nicht-Anfängern, beim Spracherwerb etwas Ähnliches festzustellen: Die Probleme liegen oft in den (in den üblichen Grammatiktheorien eigentlich außerordentlich zahlreichen) Ausnahmen, in der Pragmatik usw., und nicht im Regelsystem.

Richtig übersetzen

Allerdings kommt es auch vor, dass in den Fällen, in denen das Übersetzen eingesetzt wird, oft nicht "richtig" übersetzt wird, also nicht der Gesamtsinn, sondern beinahe Wort für Wort. Nach Lörscher[10] muss man zwischen einem *zeichenorientierten* und einem *sinnorientierten* Übersetzen unterscheiden:

"Beim zeichenorientierten Übersetzen werden für ausgangssprachliche Formen zielsprachliche aus dem Gedächtnis abgerufen und verbalisiert. Dies rekurriert [nicht auf den Sinn der beiden Textelemente, sondern] auf ein Inventar gespeicherter Lexemgleichungen...", was eng mit dem noch heute teilweise praktizierten kontextlosen Vokabellernen verwandt sei. Beim sinnorientierten Übersetzen dagegen "wird der mit den jeweiligen ausgangssprachlichen Zeichen verkoppelte Sinn durch eine 'Entkoppelung' offengelegt. Auf der Grundlage dieser

[6] In Ulrich Kautz (2000), op. cit.

[7] Siehe dazu Eugenio Coseriu: "Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik", in Gerhard Nickel (Hsg.) (1972): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt/Main: Athenäum.

[8] "Dialekte" und "Register" werden hier verstanden im Sinne M.A.K. Hallidays (1978): *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.

[9] In Frank Königs (1989), op. cit.

[10] Lörscher, W. (1991): *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Narr.

Sinnkonstitution wird dann nach entsprechenden zielsprachlichen Zeichen gesucht."

Die "zeichenorientierte" Art des Übersetzens würde also nur dazu beitragen, die traditionellen, z.T. behavioristischen Ansätze zu verstärken. Deshalb müsse man, so Kautz, den Schülern translatologische Grundkenntnisse übermitteln, und folglich auch diese Grundkenntnisse in die Lehreraus- und fortbildung einbauen. Dazu gehört eben nicht nur die Kenntnis der Unterschiede in Sprachstrukturen und Sprechakten, sondern auch ganz besonders die der Tatsache, dass der Sinn eines Textes nicht nur die Summe der Zeichenbedeutungen ist, sondern dass in jedem konkreten Text die Zeichen semantische Netze bilden, dass der Sinn ebenso von der Textsorte, der Rolle des Aussagers, der Kultur und Epoche, in die er eingebettet ist, der Ideologie usw. abhängig ist.

Zusammenfassung: Funktionen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht

Um die Rolle des Einsatzes von Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht zu systematisieren, werde ich seine in der heutigen Diskussion auftretenden Funktionen gemäß F.-R. Weller[11] aufführen:

1. Lösung von Semantisierungsproblemen: Es handelt sich um das Erklären von Lexemen, Wendungen usw. durch ihre erstsprachliche Entsprechung, was im Unterricht zeitsparend ist, manchmal Missverständnisse vermeidet und den Einsatz von Bildern, Zeichnungen oder Umschreibungen unnötig macht.
2. Mittel ökonomischer Lernerfolgskontrolle: Übersetzungen können nicht nur, wie früher angenommen wurde, feststellen, ob der Schüler eine grammatikalische Struktur begriffen hat (z.B. eine Partizipialkonstruktion), sondern auch pragmatische und interkulturelle Aspekte prüfen.

[11] In Ulrich Kautz (2000), op. cit.

Von links nach rechts: Felix Emminger, Wolfgang Theis, Roberto Bein, Maria Luisa Bredemeier, Ulrich Bauer

3. Einübung und Bewusstmachung sprachlicher (lexikalischer, grammatikalischer) Strukturen: Hierbei dient das Übersetzen natürlich eher dem satzorientierten Lernen, obschon auch die Deixis und andere satzübergreifende Kohäsionselemente textuelle Ansätze liefern.
4. Sprachvergleich im Hinblick auf den Aufbau metasprachlichen Wissens: Es ist wohl viel besser, dies im Unterricht explizit zu tun, als dass man es den Lernenden selbst überlässt, vortheoretische und intuitive Hypothesen aufzustellen, die eventuell zu eingefleischten Fehlern führen.

Eine 5. Funktion, der Erwerb einer begrenzten Übersetzungskompetenz, die ich im vorigen Abschnitt ("Richtig übersetzen") angesprochen habe, ruft dagegen noch starke Polemik hervor, da dies nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist.

An der Deutschabteilung des Lenguas Vivas haben wir einen ersten Schritt getan, der in die Richtung des Einsatzes von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht weist: Seit zwei Jahren müssen unsere Lehramtsstudierenden auch die Eingangsprüfung in Spanisch bestehen und dann die Seminare "Lengua Castellana" besuchen (die Übersetzungsstudierenden mussten das immer), da wir festgestellt haben, dass Seminare wie Vergleichende Strukturen Deutsch-Spanisch, Linguistik und Diskurs-analyse, aber auch die Sprachseminare Deutsch I-IV, Grammatik I-II und Phonetik I-III von über das Sekundariaschulwissen hinausgehende, kontrastiv objektivierende Sprach- und Textsortenkenntnisse der Muttersprache stark positiv beeinflusst werden.

Roberto Bein,
IES en Lenguas Vivas
"Juan R. Fernandez" und Universität
Buenos Aires

Deutsch vom Feinsten

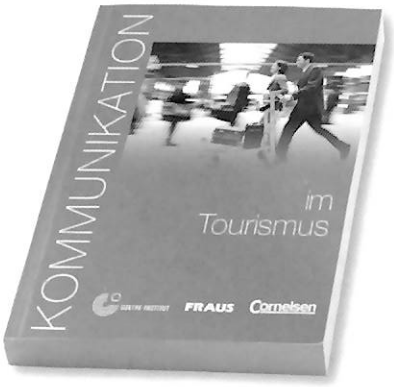
Neu entwickelte Lehrwerke für Deutschlehrkräfte

Unser Newcomer:
studio d

- moderne Unterrichtsmethoden
- interaktive „Werkzeugkiste" für Lehrer auf CD-ROM
- umfangreiches Begleitangebot (Video-DVDs, Lernersoftware, Sprachtrainer und Vokabeltaschenbuch)
- A1–B1

Unser Klassiker:
eurolingua Deutsch

- komplett überarbeitet
- klar strukturiert
- unterhaltsame Themen
- handlungsorientiertes Konzept
- erstklassige Lernstrategien
- A1–B1



Unser Spezialist:
Kommunikation im Beruf

- Vorbereitung auf konkrete berufliche Situationen, z. B. Tourismus und Wirtschaft
- kommunikative Unterrichtsmethoden
- Lektionen in beliebiger Reihenfolge durchführbar
- B1/B2

Kataloge und nähere Informationen erhalten Sie bei:
anne.fuchs@cornelsen.de oder unter **www.cornelsen-daf.de**

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin
www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

Kurztitel für die lebende Kolumne: Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht

Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts

Ilona Feld-Knapp

1. Einleitung

Die neuen Forschungsergebnisse der Psycholinguistik und der Gehirnforschung zum Zweitspracherwerb und „cognitive science", regten zur Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren an. Dieser Wandel spielte sich auf dem Hintergrund von Veränderungen ab, in deren Mittelpunkt der Aufbau einer Informations- und Wissensgesellschaft steht. In unserer Zeit kommt den Wörterbüchern, die sonst traditionell auch als wichtige Informationsträger betrachtet werden, ein höherer Stellenwert zu. Sie können nämlich auch einen Beitrag dazu leisten, dass sich Lernende mit Hilfe von Sprache in dieser sich ständig verändernden Welt und gegenüber einer raschen Zunahme von Informationen jeweils selbständig zurechtfinden können.

Diese neue Informations- und Wissensgesellschaft verlangt auch die Umgestaltung des institutionalisierten Unterrichts. Als erste Signale dieser Umgestaltung sind die Forderung nach einer inhaltlichen Repräsentation von Unterrichtsinhalten in ihrer ganzen Komplexität, sowie die Förderung der Lernerautonomie zu betrachten. Der Wörterbucharbeit kommt auf beiden Gebieten eine wichtige Rolle zu. Sie war lange Zeit ein vernachlässigtes Randgebiet des Fremdsprachenunterrichts, dem auch in der Fachdidaktik wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Daraus folgt, dass ihre Funktion und ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht in der Zukunft neu formuliert werden und sie im Rahmen des lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts als ein integrierter Bestandteil betrachtet werden sollte.

Die beste komplexe Repräsentation von Inhalten bieten im Fremdsprachenunterricht authentische Materialien. Im vorliegenden Beitrag gehe ich der Frage nach, welche Konsequenzen das Problem der Authentizität der Materialien im Hinblick auf die Wörterbucharbeit mit sich brachte. Beim Erlernen einer Fremdsprache spielen unter authentischen Materialien Texte eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund behandele ich im Weiteren die Rolle der Wörterbucharbeit im Umgang mit geschriebenen Texten näher. Aus der Lernerperspektive untersuche ich die Frage, wie Lernende befähigt werden können, die eigenen Lernprozesse reflektieren und evaluieren zu können und wie sie durch bewusstmachende Verfahren im Umgang mit authentischen Materialien mit Hilfe von Nachschlagewerken – unter anderem von Wörterbüchern – unterstützt werden können, sich selbständig auf ihren eigenen Lernprozess konzentrieren und das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können.

2. Authentische Unterrichtsmaterialien und Wörterbücher

Die Forderung nach der Authentizität bei der Auswahl der für den Fremdsprachenunterricht geeigneten Materialien brachte den großen Vorteil mit sich, dass dem Lernenden eine größere Chance gegeben wird, das im Unterricht repräsentierte Gebiet in seiner Komplexität wahrzunehmen. Auf diese Weise kann er sein eigenes Wissen mit dem angebotenen verbinden und zu subjektivem Wissen gelangen (vgl. Wolff 1996: 549). Der Einsatz von authentischen Materialien bedeutet die Abkehr von einem Fremdsprachenunterricht, in dessen Mittelpunkt ein auf grammatischer Progression aufgebautes Lehrwerk steht. Bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von authentischen Materialien werden folglich andere Arbeitstechniken verlangt, die die Lernenden einsetzen.

> Der Fremdsprachenverwender (und immer auch -lerner) befindet sich in der Situation, verstehen zu müssen, obwohl er nichts versteht. Fremde Sprache, sei sie gelesen oder gehört oder gehört-gesehen, kommt auf ihn zu, und er muss sich verstehend behaupten. Dieses Verstehen-zum-Überleben ist dem Schwimmen im tiefen Wasser vergleichbar, wo es darauf ankommt, den Kopf über Wasser zu halten und Land zu gewinnen. Durch Erkennen von Gleichem und Ähnlichem, durch

> assoziierendes Schlussfolgern von dem, was man nicht kennt, durch das Aktivieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen verfolgt man eine Strategie, der sich jeder Nicht-Angehörige der Sprachgemeinschaft mehr oder minder umfangreich bedienen muss, wenn er verstehen will (Edelhoff 1985: 9).

Durch den Einsatz von authentischen Materialien werden Lernende mit Schwierigkeiten konfrontiert, indem zwischen ihrer Kompetenz und den Materialien eine notwendige Kluft entsteht, die sie überbrücken sollen. Die authentischen Materialien sollten hierbei nicht reduziert oder vereinfacht, sondern so eingesetzt werden, wie sie in der Realität vorfindbar sind. Die Qualität „authentisch" bezieht sich erstens auf die Sprache selbst, zweitens auf die kommunikative Situation, in der das Material verwendet wird. In beiden Bereichen hat die Wörterbucharbeit eine wichtige Funktion und sie kann zur Wahrnehmung der dargestellten komplexen Inhalte beitragen. Anfangs sollen die sprachlichen Verständnisprobleme gelöst werden, dann sollen die Lernenden erlernen, die in eine kommunikative Situation eingebetteten Materialien authentisch zu verwenden. In diesem Sinne sind Wörterbücher integrierte Bestandteile des Unterrichts, wenn Lerner mit der Sprache handeln.

Die Wörterbücher sind besonders wichtige Werkzeuge in Bezug auf den Umgang mit der Sprache (vgl. Béjoint 1989: 208). Der effektive und kritische Umgang mit ihnen muss erlernt werden, denn der übermäßige Gebrauch von Wörterbüchern kann die Gefahr mit sich bringen, dass Lernende ständig zu einem solchen greifen und von diesem abhängig werden. Ein Wörterbuch stellt für Lehrende und Lernende einerseits ein Hilfsmittel zur Überwindung von sprachlichen Barrieren beim Verstehen dar, was im notwendigen Fall auch zur Übersetzung in die Muttersprache führen kann. Darüber hinaus kann es im Fremdsprachenunterricht auch zur Bereicherung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bei der Textproduktion, sowie zur Erweiterung von landeskundlichen Kenntnissen beitragen.

Um das zu erreichen, muss die Wörterbucharbeit in den gesamten Spracherwerbsprozess integriert werden. Das bedeutet, dass Lernende auch ohne die Instruktionen des Lehrenden die Eigenarten der fremden Sprache mit Hilfe eines Wörterbuches erforschen können. Sie können die Regelmäßigkeiten selbst entdecken, die Beobachtungen für sich markieren und signalisieren, und als Arbeitsergebnisse ihre eigenen neuen Erkenntnisse in ihre Vokabelhefte eintragen. Diese spiegeln einerseits die Arbeitsschritte wider, die bei der Reflexion über den Lernprozess als wichtige Orientierungspunkte benutzt werden können, andererseits geben sie den Lernenden einen Einblick in die Vielfalt der fremden Sprache. Auch bei der späteren Arbeit können diese Hefte im Unterricht effektiv eingebracht werden. In diesem Prozess entfaltet sich bei den Lernenden eine Sprachbewusstheit und Sensibilität für die Fremdsprache. Dadurch erhält die Wörterbucharbeit eine neue Funktion im Fremdsprachenunterricht: Aus einem trockenen, meistens mechanischen Akt des Suchens nach einem Wort, bedeutet die Wörterbucharbeit für Lernende nun die Entdeckung einer fremden Sprache.

Die Lernenden sollen in einem kontinuierlichen Gebrauch zu einer effektiven Wörterbucharbeit angeleitet werden (vgl. Kühn 1987: 87). Die Wörterbucharbeit kann ihren rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch unterstützen, wenn sie befähigt werden, sich mit den fehlenden nötigen sprachlichen und sachkundlichen Mitteln bedienen zu können. Dies erfordert, dass der Lernende in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auszuwählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können (vgl. Wolf 1996: 553). Im Rahmen des sozialen Lernens (vgl. Wygotski 1964), indem Lernende miteinander interaktiv und kooperativ umgehen und nicht vereinzelt lernen, kann der Gefahr vorgebeugt werden, dass der Lernende beim Lernen nur auf sich selbst gestellt ist, wenn er authentisches Material bearbeitet (vgl. Krumm 1998).

Die erfolgreiche Wörterbucharbeit mit besonderer Berücksichtigung authentischer Materialien, hängt im Fremdsprachenunterricht meines Erachtens grundsätzlich von drei Faktoren ab: Erstens von dem Wörterbuch selbst, von seiner Gestaltung und seiner Benutzerfreundlichkeit, zweitens von der Kompetenz der Lehrenden zur Bewusstmachung von Arbeitsschritten bei der Wörterbucharbeit und drittens von der Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden, mit dem Wörterbuch selbständig umgehen zu können und zu wollen. Die drei Faktoren bedingen und ergänzen einander, die beiden ersten schaffen die Voraussetzungen für eine effektive Wörterbucharbeit, die im Umgang mit authentischen Texten von den Sprachlernenden mit Hilfe des Lehrenden im Rahmen des Unterrichts oder individuell selbständig durchgeführt werden soll. Die Effektivität der Wörterbucharbeit zeichnet sich dadurch aus, in welchem Maße das Wörterbuch als Hilfsmittel zur eigenständigen Aneignung der Fremdsprache und der unabhängigen Informationsbeschaffung dienen kann.

Die Lernenden haben Schwierigkeiten hinsichtlich der Vielfalt und der Verschiedenartigkeit von Wörterbüchern. Es existieren ein- und zweisprachige Wörterbücher, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Sprachlernenden kommen traditionell zuerst mit zweisprachigen Wörterbüchern in Berührung. Die Benutzung beider Typen kann effektiv sein; am sinnvollsten erscheint die Kombination von beiden Typen (vgl. Neubauer 2001: 1064). Die Auswahl des ersten Wörterbuches ist für die weitere Arbeit sehr wichtig. Es darf die Lernenden nicht unterfordern, sondern soll anspruchsvoll genug sein, um Neugier und Interesse zu wecken und die Lernenden weiterhin zum Gebrauch

von Wörterbüchern zu motivieren. Jedoch darf es auch nicht überfordernd wirken.

Für ungarische Deutschlernende war viele Jahre lang das von Elöd Halász in den 50-er Jahren konzipierte zweisprachige Wörterbuch am leichtesten erhältlich. Es wurde überall verwendet und errang großes Ansehen. Mit der Zeit veraltete es, insbesondere sein Wortschatz, wodurch es sich immer weniger für die Arbeit im modernen Fremdsprachenunterricht eignete. Das Wörterbuch wurde zwar vor ein paar Jahren überarbeitet und beim Akademischen Verlag neu herausgegeben, jedoch konnte es auch in der überarbeiteten Form den modernen Anforderungen nicht ganz gerecht werden. Auf dem ungarischen Markt war eine Lücke entstanden, die nur durch ein ganz neu konzipiertes Wörterbuch gefüllt werden konnte.

Das neue Deutsch-Ungarische/ Ungarisch-Deutsche Handwörterbuch (2000, 2002), das unter der Leitung von Regina Hessky konzipiert wurde, versucht einerseits auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene auf die neuen Bedürfnisse, aber gleichzeitig auch auf die Gewohnheiten der ungarischen Wörterbuchbenutzer weitgehend Rücksicht zu nehmen. Der Benutzer findet nicht nur die ungarischen Entsprechungen der deutschen Wörter, sondern auch zahlreiche grammatische und phonetische Informationen. Die Wörterbucheinträge sind transparent und eindeutig aufgebaut, wobei auch der Kontrastivität in ungarisch-deutscher Relation Rechnung getragen wird. Das neue Handwörterbuch ist kein Lernerwörterbuch im engeren Sinn, aber durch seinen klaren Aufbau und die Aktualität seines Wortschatzes sehr gut für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht geeignet. Die Einführung gibt klare und eindeutige Hinweise zu seiner Handhabung. Aufgrund der Mikro- und Makrostrukturen der Einträge und der vielfachen Vernetzung werden die Benutzer zum deduktiven Denken angeregt, was im Unterricht auch fächerübergreifend von lernpsychologischer Bedeutung ist. Durch diese Eigenschaften kann die Arbeit mit dem neuen Handwörterbuch einen Beitrag zur Verwirklichung fächerübergreifender Zielsetzungen leisten. Lehrende können das Handwörterbuch von der Anfangsstufe an im Unterricht einsetzen und Lernende mit dessen Hilfe zu einer effektiven Wörterbucharbeit befähigen. Das Wörterbuch eignet sich ganz besonders für die Arbeit mit authentischen Materialien, einerseits wegen seiner Benutzerfreundlichkeit auf Grund seiner Strukturen, aber andererseits auch auf Grund seines Wortschatzes, denn beim Umgang mit authentischem Material werden Lernende immer wieder damit konfrontiert, dass sie es in den Materialien mit einem Wortschatz zu tun haben, der in Wörterbüchern noch nicht bearbeitet wurde. Das neue Handwörterbuch schafft eine sichere Basis für die Arbeit mit authentischen Materialien im ungarischen Deutschunterricht.

3. Wörterbucharbeit beim Umgang mit Texten

Texte haben im Fremdsprachenunterricht einen multifunktionalen Charakter. Edelhoff (1985: 8) nennt den Text das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens. Nach seiner zweidimensionalen Textdefinition ist ein Text stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen. Der Text als Ganzes liefert einerseits Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente usw., die im Umgang mit Texten verstanden werden müssen, um damit die Basis für den fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen. Andererseits eröffnet ein Text eine weitere Problematik, die von dem Sprachlernenden gelöst werden muss: er muss nämlich erkennen, wie die Inhalte in der Sprache eingekleidet erscheinen. Die für den Umgang mit Texten notwendige Textkompetenz bildet sich im Lernprozess heraus, in dem jeder Umgang mit konkreten Texten stets auch Fremdsprachenerwerb/-lernen ist. Auch dieser Prozess besteht aus Schritten, in denen Texte die Funktion eines Lernschrittmachers übernehmen (vgl. Bausch 1993: 18).

Die Textarbeit trägt zur Erweiterung der Sprachkompetenz in der Form bei, dass dabei auch interne Lernziele wie die Förderung der Lesekompetenz, die Entwicklung der Fähigkeit zur Bedeutungserschließung und die Internalisierung verschiedener Textinhalte bezweckt werden (vgl. Edmondson 1996: 111).

> Die Grundlagen für das Verstehen und Wiedererkennen grammatischer, lexikalischer und semantischer Bezugsgeflechte können am leichtesten mit Hilfe geschriebener Texte vermittelt werden (Rohrer 1990: 42).

Beim Umgang mit Texten können Wörterbücher als geeignete Hilfsmittel zur Überbrückung von Schwierigkeiten lexikalischer oder semantischer Art gebraucht werden. Bei der Wörterbucharbeit sollen die Besonderheiten der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, die sich aus deren spezifischer Funktion beim Erlernen der Fremdsprache und aus den Eigenarten der textorientierten Prozesse im fremdsprachlichen Unterricht ergeben.

Der Text ist für den Leser im Verlauf des Textverstehens Grundlage zur Rekonstruktion des vom Produzenten intendierten Textsinns und für den Aufbau einer kohärenten Wissensstruktur. Die Textrezeption ist somit die Internalisierung (unbewusste automatische Aneignung) von Wissen. Die Einheit eines Textes lässt sich theoretisch auf der pragmatischen, der semantischen und auf der syntaktischen Ebene festlegen. Die unterschiedlichen Ebenen ergänzen sich wechselseitig im Kommunikationsprozess, da die grammatischen Abhängigkeiten auf der Textoberfläche Hauptsignale für das Erkennen von Wortbedeutungen und den Sprachgebrauch sind. Die Oberfläche entscheidet jedoch nicht selbst über den Sinn des Textes, denn dazu ist

die Interaktion zwischen Kohäsion und den anderen Kriterien der Textualität notwendig, damit die Kommunikation wirksam werden kann. Kohärenz ist nicht als ein bloßes Merkmal von Texten, sondern vielmehr als das Ergebnis kognitiver Prozesse der Textverwender zu betrachten. Ein Text ergibt nicht von selbst einen Sinn, sondern erst durch die Interaktion zwischen Textwissen und gespeichertem Weltwissen der jeweiligen Sprachverwender (vgl. Dressler 1981: 7).

Die Textrezeption ist erfolgreich, wenn der Text als Ganzes, in der kommunikativen Situation eingebettet, verstanden wird. Um einen Text zu verstehen, sollte der Leser Wörter und deren Bedeutungen nicht von den Satzbedeutungen getrennt auffassen, sondern er muss Wörter und Sätze untereinander verknüpfen und zu einem kohärenten Ganzen integrieren können. Das bedeutet, dass der Leser zum einen die wörtliche, also rein semantische Bedeutung eines Wortes, und zum anderen die spezifische Bedeutung eines Wortes im Satz, also auf pragmatischer Ebene, verstehen muss. Die neuen Wörter werden auf Textbasis immer mit Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen verarbeitet.

Bei der Rezeption von fremdsprachlichen Texten werden Lernende oft mit Verständnisproblemen konfrontiert. Die Barrieren entstehen dadurch, dass das Medium eben erst in diesem Lernprozess entsteht, im Gegensatz zur Muttersprache, in der der Textrezipient bereits über die nötige Sprachkompetenz automatisch verfügt. Beim fremdsprachlichen Lesen liegen zwei Typen von Verstehenssituationen vor, nämlich solche, in denen sich das Verstehen automatisch einstellt und andere, in denen diese Automatismen zerrissen sind und der Leser mit etwas konfrontiert wird, das sich nicht auf Anhieb erschließen lässt, wodurch für ihn ein Deutungsproblem entsteht. In diesem Fall muss der Leser seine Ressourcen mobilisieren und Deutungsstrategien zur Lösung des Problems einsetzen. Verstehen bedeutet in diesem Sinne ein Problem-Lösungs-Handeln. Solche Verstehenssituationen sind in lerntheoretischer und lesedidaktischer Hinsicht von großem Wert. Das Entstehen von Deutungsproblemen hängt auf der einen Seite von der Kompetenz des Lesers ab, auf der anderen Seite jedoch vom Text selbst, seinem Schwierigkeitsgrad und seiner Struktur. Um den Konventions-/Regelbruch und das, was in der Perspektive des Textes als neu oder befremdlich erscheint, zu verstehen, muss der Leser wissen, was die Konvention, die Erwartungsnorm oder das Vorausgesetzt-Vertraute ist, auf dem der Text operiert. Hier kommt dem Textmusterwissen des Lesers eine große Wichtigkeit zu, da ihm diese Kompetenz beim Verstehen hilfreich sein wird. Das Problem der Selektivität und Zielgerichtetheit des Lesens stellt sich für literarische Texte anders dar als für Sachtexte, die Zusammenhänge explizit darstellen (vgl. Ehlers 1998: 221).

Eines der wichtigsten Mittel zur Problemlösung stellt das Wörterbuch dar. Bei der Wörterbucharbeit werden Strategien eingesetzt, die die Lernenden ihren individuellen Lerngewohnheiten anpassen können. Die Schulung von Strategien im Unterricht soll immer von konkreten Beispielen an Texten ausgehen. Sie darf aber nicht auf der Ebene der exemplarischen Darstellung bleiben, sondern muss in systematischer Arbeit die Grundlagen für den kompetenten Gebrauch des Wörterbuchs schaffen.

4. Wörterbucharbeit und bewusstmachende Lehrverfahren beim Umgang mit Texten

Wörterbucharbeit und bewusstmachende Lehrverfahren hängen eng miteinander zusammen. Beide sind als Hilfsmittel beim Erlernen einer Fremdsprache zu beachten. Bewusstmachende Lehrverfahren lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche, dabei können sie eine nötige Strategie erlernen, das Wichtige von Unwichtigem zu unterscheiden. Diese Kompetenz ist besonders wichtig beim Umgang mit authentischen Materialien. Mit Hilfe bewusstmachender Lehrverfahren können Lernende erlernen, sich in einem fremden Text zu orientieren. Texte werden unterschiedlich gelesen, der Rezipient verfolgt immer seinen eigenen Lesestil. Bewusstmachende Lehrverfahren steuern die Texterschließung, Wörterbücher werden eingesetzt, wenn der Rezipient seine Leseziele seinen Interessen gemäß noch nicht erreichen konnte.

Nach dem neuen Paradigma der Fremdsprachendidaktik wird die integrative Entwicklung von allen vier Fertigkeiten, vor allem Lesen und Schreiben angestrebt, wobei kognitiven Lehrverfahren eine wichtige Rolle zugemessen wird. Der Unterricht wird in analytisch-sequentieller Form geplant und durchgeführt und zielt vor allem auf die Förderung von Strategien der Sprachrezeption und -produktion.

Im Umgang mit Texten ist Bewusstmachung generell dort am effektivsten, wo Grundschemata und Strukturelemente bestimmter Textsorten bewusstgemacht oder wo textanalytische Kategorien erarbeitet werden (vgl. Tönshoff 1999). Dazu Solmecke:

> Je mehr Schemata beim Hörer/Leser vorhanden sind und je automatisierter ihr Einsatz ist, um so besser und schneller funktioniert das Verstehen. Gleichzeitig vermehren und verändern sich diese Schemata durch die Integration neuer Wissensbestände (1993: 22).

Jeder Fremdsprachenlernende verfügt bereits aus seiner Muttersprache oder aus einer bereits erworbenen Fremdsprache über ein intuitives Textsortenwissen, so dass die hauptsächliche Schwierigkeit im Fremdsprachenunterricht für den Lernenden dahingehend besteht, eine bestimmte Textsorte sprachlich zu erfassen. Das geschieht anhand der textsortenspezifischen Merkmale, die der konkrete Text aufweist. Die Textsorte bildet insofern einen

abstrakten Rahmen, der sprachlich realisiert werden muss, was von der fremdsprachlichen Kompetenz des jeweiligen Lernenden abhängig ist. Somit bleibt im textorientierten Prozess schwerpunktmäßig die Bewältigung sprachlicher Schwierigkeiten bestehen (Krause 2000: 49). Bei der Bewältigung von sprachlichen Schwierigkeiten spielt die Wörterbucharbeit traditionell eine wichtige Rolle, die durch bewusstmachende Lehrverfahren erleichtert werden kann.

Beim Verstehen oder Produzieren von Texten kann die Berücksichtigung und Bewusstmachung von Textmustern eine Hilfe leisten. Textmuster legen einerseits die Textstruktur frei, wodurch die Orientierung im Text auf grammatischer und thematischer Ebene erleichtert wird. Andererseits weisen sie auf die kommunikative Funktion des Textes hin, womit auch seine Einbettung in eine kommunikative Handlung ermöglicht wird. Textmuster werden als abstrakte Modelle individuell unterschiedlich gespeichert.

> Manche [Textmuster] werden von bestimmten Individuen nur passiv beherrscht, andere hingegen gehören - wegen der Usualität und Frequenz von Aktivierungsprozessen - durchaus zum aktiv verfügbaren kognitiven Potential der Kommunizierenden (Heinemann 2000: 21).

Anhand von gespeicherten Modellen entstehen vor dem Verstehensprozess automatisch Erwartungen, die auf Grund unseres Textmusterwissens in konkreten Texten, die immer eine Textsorte repräsentieren, bestätigt werden. Textmuster fungieren als Modelle für die Textarbeit, indem sie die Ausgangsbasis und Orientierung sowohl für die Textrezeption als auch für die Textproduktion bieten. Durch die Berücksichtigung von Textmustern wird bei den Aufgabenstellungen das Welt- und Textwissen der Lernenden integriert.

Der Umgang mit Texten beinhaltet immer auch eine Art Wortschatzarbeit, dabei spielen auch bewusstmachende Lehrverfahren eine wichtige Rolle. In der Wortschatzarbeit kann eigen- und fremdkulturelles Verstehen bewusst gemacht werden, indem landeskundlich relevante Bezüge berücksichtigt werden. Lexikalisches Wissen wird im mentalen Lexikon gespeichert, das die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält. Mutter- und Fremdsprache interagieren und sind in einem Speichersystem repräsentiert. Je vielfältiger eine lexikalische Einheit vernetzt ist, desto besser kann sie abgerufen werden (vgl. Köster 2001: 888).

> In der Unterrichtspraxis verdeutlichen beispielsweise Assoziogramme die kognitive, kulturbedingte Vernetzung von Wörtern. Durch eine solche Unterrichtsarbeit werden Lerner dazu befähigt und aufgefordert, eigene Strategien zu entwickeln und Hypothesen über konventionalisierte und kontextuelle Gebundenheit von Begriffen aufzustellen (Köster 2001: 889).

Die Wortschatzarbeit unterstützt die begriffliche Gleichsetzung von zielsprachlichem und muttersprachlichem Wort, sie darf sich aber nicht darin erschöpfen, dass sie nur auf die konnotative Wortbedeutung eingeht. Der neue Wortschatz verändert das vorhandene Begriffspotential, indem neue Sinneinheiten in den Kontext der eigenen Erfahrung eingefügt werden (vgl. Krumm 1995: 120).

Bedeutungserschließung ist eine wichtige Form der systematischen Wortschatzvermittlung. Die Wortschatzarbeit erfolgt nach Möglichkeit immer kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf einer Textbasis (vgl. Köster 2001: 889). Das folgende Beispiel veranschaulicht an einem konkreten Text die Rolle der bewusstmachenden Verfahren bei der Texterschließung und der systematischen Wortschatzarbeit. Im Beispiel geht es um die Bearbeitung des Grimm-Märchens „Sterntaler".

Sterntaler

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem waren Vater und Mutter gestorben. Es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, in dem es wohnen konnte. Schließlich hatte es gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm jemand geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig!" Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne's dir!", und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sagte: „Es friert mich so an meinem Kopf, schenk mir etwas womit ich ihn bedecken kann!" Da nahm das Mädchen seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch ein Weilchen gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fror. Da gab das kleine Mädchen ihm seins; und bald darauf, da bat ein Kind um ein Röcklein, da gab es auch seinen Rock weg. Endlich kam es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch ein Kind und bat um ein Hemdlein. Das fromme Mädchen dachte: Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben. – Es zog das Hemd aus und verschenkte es auch noch. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte blanke Taler. Und obwohl es sein Hemdlein weggegeben hatte, trug es ein neues aus allerfeinstem Leinen. Dort sammelte es sich die Taler hinein und war sein ganzes Leben lang reich.

ERSTER SCHRITT: Bewusstmachung des Textmusters für die Textsorte *Märchen*

Ziel: Schemabildung, Aktivierung des Vorwissens

Aufgaben vor dem Lesen:

- bekannte Märchen aufzählen
- eigene Leseerlebnisse einbringen
- eine subjektive Stellungnahme zur Textsorte "Märchen"ermöglichen'
- mögliche Themen sammeln und die subjektive Einstellung besprechen
- besondere Merkmale von Märchen sammeln

Textmuster: Märchen

Allgemeine Charakterisierung:
Ein Märchen ist eine in einem Volk überlieferte Erzählung, in der übernatürliche Kräfte und Gestalten in das Leben der Menschen eingreifen und meist am Ende die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden.

Funktionale Charakterisierung:
- appellativ-didaktische Grundfunktion mit ästhetischer Komponente
- indirekter Ausdruck der Verfasserintention

Strukturelle Spezifika:
Makrostruktur: inhaltlicher Aufbau
Ausgangssituation (Ort, Zeit, beteiligte Personen)/ Konflikt/ Lösung/ Moral

Mikrostruktur:

A) Grammatik

Das Märchen wird narrativ entfaltet, deshalb ist für die thematische Progression eine einfache lineare Progression dominant oder die Progression mit einem durchlaufenden Thema charakteristisch.

Für das Märchen ist die Nominalklammer in Verbindung mit dem unbestimmten Artikel, die Wiederaufnahme durch Pronomina, speziell durch das Personalpronomen typisch, ebenso die überwiegend anaphorische Verweisrichtung der grammatischen Wiederaufnahmemittel mit eindeutig expliziter Verweisfunktion.

Für das Märchen ist die Konnexion durch den Konnektor *und* charakteristisch. Am häufigsten ist die kopulative Konnektion im Satzinnern anzutreffen.

Präteritum als Erzähltempus und Plusquamperfekt als Rückschautempus spiegeln die besondere Wirkungsabsicht der Textsorte Märchen wider.

Für die Textsorte Märchen sind Nominalklammern mit wertenden Adjektiven typisch.

B) Lexik

Mitunter selten gebrauchte, oft veraltete Wörter und Wendungen, phantastische, emotional-expressive, diminutive Formen

ZWEITER SCHRITT:

Bearbeitung einer Übungssequenz: Aufgaben an den Text mit Berücksichtigung des Textmusters

Ziel: den Text verstehen und als Kommunikationsanlass verwenden

Aufgaben während des Lesens:

- alle Proformen unterstreichen, die sich auf die Protagonistin beziehen
- die Verweisformen und ihre Funktion im Text durch bestimmte Symbole, z.B. ⟹ markieren
- alle Proformen unterstreichen, die sich auf die Protagonistin beziehen
- Sinn konstituieren und am Text überprüfen
- Selbstkorrektur durchführen und das Ergebnis bestätigen
- Märchen wird als Lückentext präsentiert. Im Text Adjektive (oder das finite Verb, das Subjekt, Konnektoren) einsetzen

Aufgaben nach dem Lesen:

- Märchen in Abschnitte gliedern
- Märchen nach dem folgenden Schema erzählen:
  (T1 = das Mädchen, R1, R2 usw. = neue Informationen über das Mädchen)
- Alle Sätze des Märchens untereinander schreiben und analysieren, welche Satzglieder am Satzanfang stehen, welche Satzanfänge am Textanfang oder am Textende
- Analysieren, welche Wirkung die Sätze in verschiedenen Positionen im Text haben
- Textpuzzle machen: den in Einzelsätze zerlegten Text in die richtige Ordnung bringen

Weiterführende Aufgaben:

- eine Parallelgeschichte schreiben lassen in Form einer Biographie
- persönliche Stellungnahme zum Thema „Nächstenliebe" formulieren lassen
- Zur Enfaltung der Kreativität: Beispiele bringen für das Praktizieren der "Nächstenliebe" aus eigenen Lebenserfahrungen, das Erlebte nacherzählen, eine Episode in einer Zeichnung darstellen oder dramatisieren

DRITTER SCHRITT:
Wortschatzarbeit

Ziel: Bewusstmachung der Wortbildungsregularitäten, kulturbezogene Bedeutungsvermittlung, Schulung von Strategien zur Wörterbucharbeit

Aufgaben:

Aufgaben mit Hilfe einsprachiger Wörterbücher:

Bedeutungswörterbuch

- Bewusstmachung von Wortbildungsregularitäten (deduktives Verfahren): Verkleinerungsformen *-chen* bzw. *-lein*: Bedeutungsänderungen feststellen

Grundwort suchen	**Wortpaare mit und ohne Suffix –chen, -lein im Text suchen**
Stückchen ⇒ Stück	***Röcklein - Rock***
Weilchen ⇒Weile	***Leibchen – Leib***
Kämmerchen ⇒ Kammer	***Hemdlein – Hemd***

Mögliche Verkleinerungsform suchen:

Mann ⇒ Männchen, Männlein
Brot ⇒ Brötchen
Vater ⇒ Väterchen
Kopf ⇒ Köpfchen
Mutter ⇒ Mütterchen
Kind ⇒ Kindlein
Kämmerchen ⇒ Kämmerlein
Stern ⇒ Sternchen

- **kulturbedingte Wortschatzvermittlung:**
  Taler – Joachimstaler, nach Joachimsthal in Böhmen benannt (15. Jh.)
  die Kammer –Schlafzimmer
  r Leib – kommt von leben
  s Mädchen – kommt von Mägdchen Þ e Magd

- Bewusstmachung von stilistischen Ebenen:
  Leib (gehoben)
  Gott segne es dir (gehoben)
  das Kämmerlein (veraltet)

Synonymwörterbuch:

- Suchen nach Synonymen zu bestimmten Wörtern im Text: Nachschlagen, ob das gefundene Synonym in den Kontext des Märchens einzusetzen ist: wenn ja, den Text umformen

  r Leib – r Körper

  sterben

  begegnen

Aufgaben mit Hilfe zweisprachiger Wörterbücher:

- Suchen nach ungarischen Äquivalenten

  im Vertrauen auf – bízva a

  es friert mich so an meinem Kopf – fázik a fejem

  von aller Welt verlassen – magára hagyva

  sein ganzes Leben lang –egész életében

Anhand dieses Beispiels wird gezeigt, dass die Wörterbucharbeit ein integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts ist. Diese Integration zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden selbst fähig werden, ohne die Instruktion des Lehrers mit dem Wörterbuch umzugehen und dabei auch ein Verständnis erwerben, dass Wörterbücher nicht nur eine Ansammlung von lexikalischen Einträgen sind. Sie tragen zur Weitung des Horizontes beim Kennenlernen einer fremden Kultur, die im Unterricht hauptsächlich durch Texte präsent ist, bei. Hiermit wird im Unterricht der Grundstein zum lebenslangen Lernen gelegt, denn der Mensch hat eine begrenzte Kapazität, und im Zeitalter der Informations- und Wissensgesellschaft, ist er notwendigerweise – nicht nur bei Fremdsprachen – auf Nachschlagewerke angewiesen, um mit seinem Wissen produktiv umgehen zu können.

Ilona Feld-Knapp, Budapest

Leticia Marquizo (Paraguay), Margarita Stecher (Argentinien), Ulrich Bauer (Mexiko), Martin Dettmer (Mexiko), Renate Korotschek (Venezuela)

Literatur:

Bausch, Karl Richard (1993) *Vier allgemeine Thesen zum Textbegriff im fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozess.* Bausch, Karl Richard Christ, Herbert Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (1995): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum: Brockmeyer, 15-19.

Béjoint, Henri (1989) *The Teaching of Dictionary Use.* In: Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.1., 208-215.

Dressler, Wolfgang (1981) *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Edelhoff, Christoph (1985) *Authentizität im Fremdsprachenunterricht.* Christoph Edelhoff Hrsg. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle.* München: Max Hueber Verlag, 7-29.

Edmondson, Willis (1996) *Textverstehensprozesse – Spracherwerbsprozesse.* Börner, Wolfgang/ Klaus, Vogel Hrsgg. (1996): *Der Text im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen in Lehre und Forschung* (FLF). Band 17. Bochum: AKS-Verlag, 111-123.

Ehlers, Swantje (1998) *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.* Bredella, Lothar/ Herbert Christ/ Michael K. Legutke/ Franz-Joseph Meißner/ Dietmar Rösler Hrsgg. (1998): *Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Feld-Knapp, Ilona (1998) *Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Rahmen eines ungarisch-österreichischen Unterrichtsprojekts. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt Deutsch zwischen den Kulturen.* Wien: Studienverlag.

Feld-Knapp, Ilona (2001) *Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse* (DaF). PhD dolgozat, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Schritte international

Erfolge erleben.

Lehrwerk für die Grundstufe in 6 Bänden

Schritte international 2
Kursbuch + Arbeitsbuch +
Arbeitsbuch-CD mit allen
Hörtexten und interaktiven
Übungen für den PC
ISBN 978-3-19-001852-9

Schritte international 1
Kursbuch + Arbeitsbuch +
Arbeitsbuch-CD mit allen
Hörtexten und interaktiven
Übungen für den PC
ISBN 978-3-19-001851-0

www.hueber.de/schritte-international

In Argentinien zu beziehen bei:
Das Haus des Buches
Tel./Fax: 0810 - 333 - 41 05
hola@dashausdesbuches.com
www.dashausdesbuches.com

In Paraguay und Uruguay zu beziehen bei:
paraguay@dashausdesbuches.com bzw.
uruguay@dashausdesbuches.com
www.dashausdesbuches.com

Planet jetzt komplett!

Planet ist das neue Lehrwerk für Jugendliche:

- für Anfänger ohne Vorkenntnisse
- führt in 3 Bänden zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 des Europäischen Referenzrahmens
- bereitet auf die Prüfungen *Fit in Deutsch* und das *Zertifikat Deutsch* vor
- einfache Unterrichtsvorbereitung durch transparenten und gut strukturierten Aufbau
- kurze Lektionen mit authentischen und jugendnahen Themen
- Tests, Lernstrategien und Selbstevaluation
- kostenlose Online-Übungen im Internet unter **www.hueber.de/planet**

Planet 1
Kursbuch
ISBN 978-3-19-001678-5
128 Seiten

Planet 2
Kursbuch
ISBN 978-3-19-001679-2
128 Seiten

Planet 3
Kursbuch
ISBN 978-3-19-001680-8
160 Seiten

Hueber

Germanisztikai Intézet.

Heinemann, Wolfgang (2000): *Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens.* Kirsten, Adamzik Hrsg. (2000): *Textsorten Reflexionen und Analysen.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag Bd. 1., 9-31.

Köster, Lutz (2001) *Wortschatzvermittlung.* Helbig, Gerhard/ Lutz, Götze/ Gerhard, Henrici, Hans-Jürgen Krumm., Hrsg. (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* Berlin-New York: Mouton de Walter de Gruyter. 887-893

Krause, Wolf-Dieter (2000) *Text, Textsorte, Textvergleich.* Kirsten Adamzik Hrsg. (2000) *Textsorten Reflexionen und Analysen.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag Bd. 1. 45-77

Krumm, Hans-Jürgen (1995) *Die Bedeutung der Wortschatzarbeit in einem integrativen Fremdsprachenunterricht.* Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (1995) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum: Brockmeyer. 119-125

Krumm, Hans-Jürgen (1998) *„Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer". Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen.* Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen Hrsg. (1998). *Kognition als Schlüsselbegriff bei Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Bochum: Brockmeyer. 114-123

Kühn, Peter (1987) *Mit dem Wörterbuch arbeiten.* Bonn-Bad Godesberg: Verlag Dürrsche Buchhandlung

Neubauer, Fritz (2001) *Wörterbücher.* Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gerhard Henrici, Hans-Jürgen Krumm., Hrsg. (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* Berlin.New York: Mouton de Walter de Gruyter. 1061-1069.

Solmecke, Gert (1993) *Texte hören, lesen und verstehen.* Berlin: Langenscheidt Verlag.

Rohrer, Josef (1990) *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen.* Berlin: Verlag Ferdinand Kamp.

Tönshoff, Wolfgang (1999) *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen.* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Wolff, Dieter (1996) *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik.* Info-DaF 23: 541–560.

Wygotski, Lev Semjonovic (1964) *Denken und Sprechen.* Berlin: Akademie-Verlag.

Martin Dettmer aus Mexiko und Leticia Marquizo aus Paraguay beim Kongress in São Paulo.

Was ist nun richtig?

Hinweise zur neuen Rechtschreibung

Josef Bornhorst

Nun ist es so weit: Seit dem 1. August 2006 gelten die neuen Rechtschreibregeln offiziell im ganzen deutschsprachigen Raum.

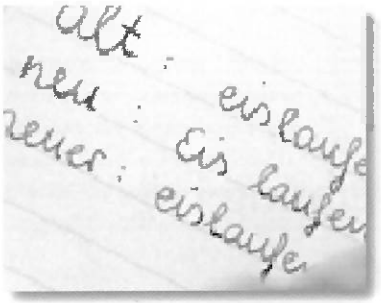
Aufgrund der nicht abklingenden Kritik am neuen Regelwerk wurde 2004 mit dem „Rat für deutsche Rechtschreibung" ein zwischenstaatliches Gremium ins Leben gerufen, das sich erfolgreich an die Überarbeitung der umstrittenen Regeln machte. Die Änderungen betreffen dabei die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Groß- und Kleinschreibung, die Zeichensetzung (Kommasetzung bei „und", „oder", „usw." und bei Infinitivgruppen) sowie die Worttrennung am Zeilenende.

Hier ein paar nützliche Hinweise – für Sie sebst oder auch zur Weitergabe:

Neue Regeln nachlesen können Sie hier:

- Übersichtlich dokumentiert sind die Änderungen des „Rats für deutsche Rechtschreibung" in der Extra-Ausgabe der Fachzeitschrift „Sprachreport": http://www.ids-mannheim.de/pub/laufend/sprachreport/pdf/sr06-extra.pdf

- Das komplette Regelwerk sowie das Wörterverzeichnis können Sie beim IDS Mannheim als PDF-Dokumente herunterladen und auf der Website des Rechtschreibrats die Empfehlungen zu den einzelnen Regeln studieren: http://www.ids-mannheim.de/reform/ und http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/doku/



- Eine grafisch gut gestaltete Übersicht zu den neuen Regeln mit ausführlichen Beispielen finden Sie auf der Website des Klett-Verlages - kostenlos zum Herunterladen: http://klett.de/sixcms/media.php/10/A00416-32088200.pdf

- Wer sich schnell über die neue Rechtschreibung informieren möchte, kann dazu auch auf eine interaktive Wörterliste zurückgreifen: http://www.duden.de/index2.html?neue_rechtschreibung/beispiele/beispiele.html

Neue Regeln lernen – darüber finden Sie hier etwas:

- Beim AOL-Verlag sind für den Unterricht kostenlose Übungen in einem PDF-Dokument zusammengefasst, das Sie in der Navigationsliste und im Text finden (Rubrik „Übungen"): http://www.neue-rechtschreibung.de/

- Auch beim Klett-Verlag stehen für Sie kostenlose Arbeitsblätter für Ihren Unterricht zum Herunterladen zur Verfügung: http://klett.de/sixcms/media.php/10/A00416-32088201.pdf

- Mit einem „Crashkurs: 25 Schritte zur neuen Rechtschreibung" kann man sich online auf den aktuellen Stand bei der Rechtschreibung bringen: http://www.duden.de/index2.html?neue_rechtschreibung/beispiele/beispiele.html

- Der Online-Dienst Cannoo.net („Wörterbücher und Grammatik für Deutsch") bietet eine Textkorrektur zur neuen Rechtschreibung an, mit der Sie einen Text auf seine Kompatibilität zu den neuen Regeln abklopfen können. Sie finden dieses Angebot in der Rubrik „Rechtschreibung / Prüfer / Eingabe": http://www.canoo.net/ oder können auch diesem direkten Link zur Textkorrektur folgen, um den Dienst einmal auszuprobieren: http://www.canoo.net/services/GermanSpellingChecker/Controller?MenuId=GermanSpellingChecker02

- Wenn Sie unsicher sind und schnell prüfen möchten, ob es sich bei einem Wort um die alte oder neue Schreibweise handelt, können Sie das Wortschatz-Lexikon zur deutschen Sprache der Universität Leipzig zu Rate ziehen: http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de/

Einfach das Wort in das Eingabefeld eintragen. Bei der Ergebnisanzeige gibt es auch eine Rubrik zur neuen bzw. alten Schreibweise – wenn das Wort durch die Reform überhaupt betroffen ist.

Josef Bornhorst, Goethe-Institut Buenos Aires

Die Entwicklung argumentativer Kompetenz im Deutschunterricht

Francisco Carreño

Der folgende Artikel versucht, eine argumentationsortientierte Übungstypologie vorzustellen. Anhand von drei Kategorien lassen sich argumentative wissenschaftliche Texte besser verstehen und paraphrasieren.

WISSENSCHAFTLICH SCHREIBEN

Schreiben kann vieles bedeuten, aber für die meisten Studenten, die in Deutschland studieren wollen, bedeutet es spezifisch wissenschaftlich schreiben. Schreiben aus dieser Perspektive bedeutet: sich die Faktoren eines fremden Schreibprozesses anzueignen.

Donec Pavel beschreibt die Faktoren, die bei der Analyse einer interkulturellen Situation eine Rolle spielen:

- „Kommunikant: wird immer als Träger einer Kultur (...) verstanden, der sowohl in der Rolle des Textproduzenten als auch des Textrezipienten auftreten kann. Dieser Faktor umfasst biologische und soziale Charakteristika der Kommunikationspartner (Anzahl, Geschlecht, Alter, sozialer Status usw.).
- Tätigkeit: die gegenständliche oder die ideelle Tätigkeit, in die die eigentliche Kommunikation eingebettet ist. Dieser Faktor lässt sich mit einem unterschiedlichem Fokus einstellen – von den mehr oder weniger elementaren Operationen und Handlungen wie „essen", „spielen" usw. bis zu den stadialen ideologisch begründeten Wirtschaftsordnungen bzw. Produktionsweisen wie etwa Feudal- oder Planwirtschaft.
- Motivationen: Bedürfnisse, Interessen, Beweggründe der Kommunikanten, die sie veranlassen, eine Tätigkeit aufzunehmen und/oder in die Kommunikation einzutreten. Der Plural ist aus dem Grunde gewählt worden, da dies in der Regel mehrere sind.
- Intentionen: Absichten, Aufgaben und Ziele, die von den Kommunikationsteilnehmern verfolgt werden; sie resultieren aus den Motivationen, sind mit ihnen eng verflochten und meistens ebenfalls mehrzählig.
- Situation: Zeit, Ort und sonstige Umstände der Kommunikation; ähnlich dem Faktor Tätigkeit kann der situative Fokus in Abhängigkeit vom Blickwinkel der Analyse verschieden eingestellt werden: von der Situation „jetzt und hier" (face-to-face Kommunikation) bis hin zur geopolitischen Lage.
- Thesaurus: im weiteren Sinne – enzyklopädisches Welt- bzw. Hintergrundwissen der Kommunikanten; sein Gehalt lässt sich hierarchisch modellieren – von den einzelnen abstrahierten Merkmalen elementaren Charakters auf der untersten Ebene bis hin zu kognitiven Suprastrukturen (Frames, Szenarios, Situationsmodellen) auf der höchsten. Im engeren Sinne kann es als „begriffliches Vokabular" gedeutet werden, als Liste aller angeeigneten Begriffe und ihrer Konnektionen.
- Kode: semiotisches System, das zur Informationsvermittlung angewendet wird. In der menschlichen Kommunikation ist das vor allem die natürliche Sprache. Weitere Kodes (Gestik, Emblematik, Symbolik usw.), die relativ oft gemeinsam vorkommen, dürfen nicht außer acht gelassen werden – d. h. auch in diesem Fall könnte man den Plural gebrauchen. Die Voraussetzung jeder Kommunikation ist das Vorhandensein eines gemeinsamen Kodes. Für die IKK hat das zur Konsequenz, dass einer der Kommunikanten den Kode des Partners beherrschen oder den Dienst eines Dolmetschers (Übersetzers) in Anspruch nehmen muss.
- Thema: der Hauptgegenstand, über den kommuniziert wird.
- Text: das eigentliche Instrument der Kommunikation – die aus den semiotischen Elementen nach

bestimmten Regeln gebildete Mitteilung. Sie stellt gewissermaßen das Resultat des Zusammenwirkens aller Glieder der kommunikativen Kette dar.

- Kanal oder Medium: (...) der Weg und die Behelfsmechanismen, die für die Informationsübertragung angewendet werden."

Im folgenden Artikel geht es spezifisch um die Faktoren Kode, Text und Kanal. Der Faktor Kode spielt in der folgenden Übungsbeschreibung die Hauptrolle. Es geht hauptsächlich darum, die Schüler dazu zu befähigen, Ideen oder Propositionen d.h. Gedankengänge zu erkennen und zu verstehen, zu rekonstruieren und zu paraphrasieren. Zu diesem Zweck werden Übungen vorgeschlagen, die die Paraphrase fördern. Der Faktor Text wird so bearbeitet, dass man absichtlich „Propositionenarten" gebrauchen kann und dadurch entstehen Texte. Der Kanal kann mündlich oder schriftlich sein, je nach den Bedürfnissen der Schüler. Aber das Schreiben hat im folgenden Beitrag Vorrang.

Eine für die Mittelstufe oder für das B2- und C1-Niveau typische Übung ist die Substantivierung und Nominalisierung. Diese Art Übung ist in den Lehrwerken für diese Niveaus und in Übungsgrammatiken zu finden. Bei den folgenden Übungen werden Sie Übungen finden, mit denen Sie sinnvoll Nominalisierungen verlangen können.. Außerdem ist die Nominalisierung ein Mittel der schriflichen Wissenschaft.

Der Schreibprozess bei wissenschaftlichen und argumentativen Texten ist durch eine Hypothese, und deren unterstützenden Propositionen oder Argumente zu kennzeichnen. Nach Pardo und Baquero ist es möglich, in jedem argumentativen Text folgende Propositionen zu finden:

- (Mindestens) Eine Hypothese, die durch die Argumente gültiger wird.
- Die Argumente oder Belege der Hypothese, die durch Allgemeinwissen oder theoretischen Rahmen oder Prämisse als Argument für die Hypothese gelten kann.
- Eine Frage, die sich der Forscher aus unterschiedlich problematischen Tatsachen gestellt hat, und deren Antwort die Hypothese ist.

BEISPIEL FÜR DEN UNTERRICHT

Ötzi wurde bereits vor 5200 Jahren gegen Rheuma akupunktiert !

An der Hautoberfläche des 1991 in Tirol entdeckten "Mannes aus dem Eis" wurden insgesamt 15 Tätowierungsstellen entdeckt. Diese Tätowierungen liegen in einem hohen Prozentsatz exakt an Akupunkturpunkten. Darüberhinaus entsprechen sie aus der Sicht der Akupunktur einer auch heute noch üblichen Therapie gegen Rheuma. Die ältesten Zeugnisse einer Akupunkturanwendung in China stammen aus dem 2. Jahrhundert v. Chr., der Mann aus dem Eis lebte jedoch vor 5200 Jahren. Somit kann durch diese Entdeckung der Ursprung der Akupunktur um drei Jahrtausende vordatiert werden. Auch kann China nicht mehr als isolierter Entstehungsort der Akupunktur angesehen werden. Sie scheint vielmehr eine gemeinsame Entwicklung des euroasiatischen Kulturkreises zu sein.

Lösen Sie die 3 folgenden Aufgaben:

1. Lesen Sie den Text noch einmal und markieren Sie NUR den für Sie wichtigsten Satz, der „das Ergebnis der Forschung" vermittelt. Schreiben Sie diese Aussage mit Ihren eigenen Worten.

(1)_____

2. Suchen Sie die Argumente für die Aussage in der Aufgabe 1, markieren und nummerieren Sie sie. Tragen Sie die einzelnen Argumente in die Liste ein.

(2)_____

(3)_____

3. Formulieren Sie die Frage, die der Forscher sich gestellt hat und deren Antwort die Aussage in der Aufgabe 1 ist.

Frage:

_____???

AUSWERTUNG:

Was Sie im letzten Abschnitt getan haben, ist die Funktionen von verschiedenen Propositionen im Text zu identifizieren. Kontrollieren Sie bitte jetzt. Lesen Sie die Lösungen von den meisten Schülern in einer fortgeschrittenen Mittelstufe (Ende B2):

Hypothese: Was Sie in der Aufgabe 1 markiert und paraphrasiert haben, heißt Hypothese. Sie ist die wichtigste Proposition im Text. Vielleicht haben Sie das daran erkannt, dass sie in der Überschrift steht. Aber nicht immer ist die Hypothese der Titel. Die Hypothese lautet so:

(1) Ötzi wurde bereits vor 5200 Jahren gegen Rheuma akupunktiert.

Argumente: Was Sie in der Aufgabe 2 gemacht haben, bedeutet die Argumente für die Hypothese sammeln. Die Argumente lauten:

(2) Die Tätowierungen liegen zu einem hohen Prozentsatz exakt an Akupunkturpunkten;

und

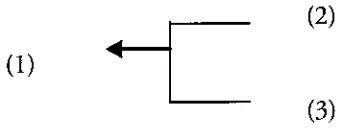
(3) sie entsprechen aus der Sicht der Akupunktur einer auch heute noch üblichen Therapie gegen Rheuma.

Vielleicht haben Sie ganz andere Aussagen markiert. Überprüfen Sie noch mal: Welches wissenschafliche Ergebnis wurde veröffentlicht? Was haben die Forscher gefunden, gesehen, das sie zu diesem Ergebnis gebracht hat?

Die Frage: Sie haben die Frage gestellt, die durch die Hypothese beantwortet wird. Wenn die Hypothese ist: „Ötzi wurde bereits vor 5200 Jahren gegen Rheuma akupunktiert", dann kann die Frage so lauten:

„Was sind die Tätowierungen am Körper vom Eismann „Ötzi"?" „Was für eine Funktion hatten sie?"

Diese Propositionen können graphisch so dargestellt werden:



Solche Paraphrasen habe ich im Unterricht gesammelt:

„Die Akupunktursignale und die der heutigen Behandlung gegen Rheuma ähnlichen Punkte am Körper von Ötzi weisen darauf hin, dass er tatsächlich gegen Rheuma akupunktiert wurde."

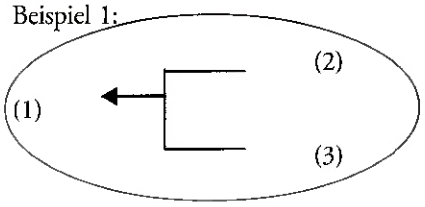
Diese Art Paraphrase entwickelt die grammatische Kompetenz, Sätze und Propositionen zu nominalisieren.

Beispiel 2:

Der Pfeil bedeutet, dass die Hypothese (1) durch die Argumente (2) und (3) unterstützt wird.

Diese Grafik eignet sich gut, Mittelstufenschüler Schreibübungen zu stellen. Die 3 Propositionen können anders wiedergegeben werden:

Beispiel 1:



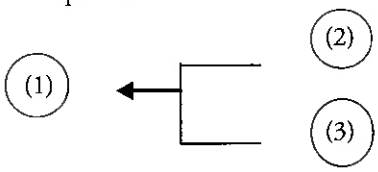
Der Kreis ist ein Symbol für einen Hauptsatz d. h. man soll den Text so gestalten, dass die drei Propositionen einen Hauptsatz ergeben.

Solche Paraphrasen habe ich im Unterricht gesammelt:

„Die Akupunktursignale und die der heutigen Behandlung gegen Rheuma ähnlichen Punkte am Körper von Ötzi weisen darauf hin, dass er tatsächlich gegen Rheuma akupunktiert wurde."

Diese Art Paraphrase entwickelt die grammatische Kompetenz, Sätze und Propositionen zu nominalisieren. Außdem werden Redemittel der Argumentation verwendet wie z. B. „hinweisen auf", „die Hypothese nahe legen", „beweisen" usw.

Beispiel 2:



Der Kreis links gilt zeigt, dass die Hypothese in einem Hauptsatz ist.

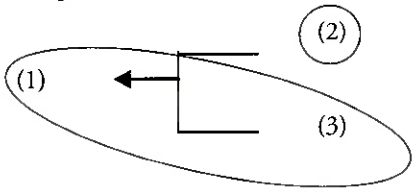
Jedes Argument bildet einen Hauptsatz.

Ein Schüler hat geschrieben:

„Ötzi war der erste Mann auf der Welt, der akupunktiert wurde. Einerseits haben Forscher exakte Akupunkturpunkte gefunden. Andererseits hatte er Punkte für die heutige Behandlung gegen Rheuma."

Diese Paraphrase bringt viel, weil die Schüler Referenzelemente brauchen: Pronomen, Adverbien u.a. Strukturen wie z. B. „Einerseits...andererseits", „auf der einen Seite... auf der anderen Seite...", „zuerst einmal", „erstens... zweitens..." usw.

Beispiel 3



Hier geht es darum, zuerst das Argument (2) in einem Hauptsatz zu nennen und dann, in einem anderen Hauptsatz, die Hypothese und das Argument sinnvoll zu verbinden.

Folgender Text hat sich im Unterricht ergeben:

„Die Tätowierungen am Körper vom Eismann Ötzi liegen zu einem hohen Prozentsatz exakt an Akupunkturpunkten. Forscher haben auch Punkte gegen Rheuma gefunden, die auf eine Akupunkturbehandlung hindeuten."

AUFGABEN MIT DEM ARGUMENTIONSNETZ

1. Internet-Missionen: Die Schüler suchen im Internet zusätzliche Informationen zu dem vorgestellten Text.
2. Neue Texte schreiben: Die Schüler können auch mit den gesammelten Informationen neue Texte verfassen.
3. Anweisungen zur Textgestaltung: Die Schüler können anhand genauer Anweisungen ihren Text gliedern, zum Beispiel:

Schreiben Sie als Überschrift „die Frage". Schreiben Sie zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt sollen Sie die im Internet gesammelten Informationen ordnen und vermitteln. Im zweiten Abschnitt präsentieren Sie die Argumente und die Hypothese. Die Argumente sollen nominalisiert werden.

Francisco Carreño,
Kolumbianischer Deutschlehrerverband

Literatur:

Baquero, J. u. Pardo, F.: La argumentación en el Texto Jurídico. Un instrumento para su redacción. Ministerio de Justicia y del Derecho. (Imprenta Nacional) Santa Fe de Bogotá. 1997.

Baquero, J. u. Pardo, F. Y Sánchez, W.: Textos científicos y argumentativos. Una didáctica para su comprensión y reseña. (Ediciones Lamda) Bogotá. 1994.

Berko Gleason, Jean u. Bernstein Ratner, Nan: Psycholinguistics. (Harcourt Brace College Publisher). 1998.

Miller, Reinhold: Lernwanderung. (Beltz Praxis). Weinheim und Base. 2001.

Pavel, Donec: Grundzüge einer allgemeinen Theorie der interkulturellen Kommunikation. (Shaker Verlag) Aachen 2002.

Tschirner, Erwin: Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. (Iudicium Verlag) München. 2001

Deutsche Schule Córdoba-AR
Instituto de Educação Ivoti-BR

Begegnungsstätten von Sprachen und Kulturen

Luis Jaimez und Adriana Bühler Stephani

Der folgende Kurzbeitrag wurde in der Sektion „Landeskunde und Interkulturalität" auf dem ***VI. Brasilianischen und dem I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongress*** *im Juli 2006 in São Paulo präsentiert.*

1. Einleitung

In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht steht: „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das (...) durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung" (1990 in BIECHELE / PADRÓS 2003). In diesem Rahmen wollen wir Ihnen hier den schon vierjährig laufenden Schüleraustausch zwischen der Deutschen Schule Córdoba und dem Instituto de Educação Ivoti vorstellen.

Wir werden von der Entstehung, von den Zielen, von den bis heute gemachten Erfahrungen und von den Zukunftsperspektiven des Austausches erzählen, aber wir wollen hier den Schüleraustausch auch als Ort interkultureller Begegnungen hervorheben. So wie Barkowski sich in seinem Plenarvortrag in Córdoba zum Fremdsprachenunterricht geäußert hat - insbesondere zum FS-Unterricht im Zielsprachenland: „Ein Ort, wo nicht nur Sprachen zusammenkommen, sondern auch ein Ort für die Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden als Repräsentanten ihrer (Lern-)Kulturen".

Der Schüleraustausch erscheint also als eine wahrhaftige Form interkultureller Begegnungen. Diese Einstellung nimmt an den zwei Institutionen, wo außer Deutsch noch Englisch und Portugiesisch bzw. Spanisch als Fremdsprachen angeboten werden, einen wichtigen Platz ein. Dementsprechend haben sie sich bemüht den Austausch auf die Beine zu bringen und setzen sich immer noch sehr dafür ein.

Ob bei diesen Begegnungen die jeweils kontaktierenden Sprachen die Muttersprachen der Schüler sind, ob es die deutsche Sprache, die englische oder eine Mixtur aus all denen ist? Entsteht daraus vielleicht eine ganz neue Sprache – eine *lingua franca*, die wir alle noch nicht kennen?

2. Entstehung und Ziele

Nach Pauldrach (1992) verstärkt sich in der Fremdsprachenforschung in den letzten Jahren die Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen. Es geht hier also um eine veränderte Zielsetzung. Zur kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache erscheint dann als Lernziel das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur. Es geht dann vor allem um die Entwicklung eines Einfühlungsvermögens und einer Wahrnehmungsfähigkeit, die die Reflexion über die Kultur der Zielsprache sowie über die Herkunftskultur erst ermöglicht. Hierzu ist die Definition vom Beirat für Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts in der These ‚Interkulturalität' interessant: „Kultur wird dabei nicht eingeengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils charakteristisch unterscheiden" (1997 in BIECHELE / PADRÓS 2003: 56)

Die beiden Schulen, die diese Meinung teilen, werden somit zu Begegnungsstätten, wo man wie im Fremdsprachenunterricht „ ... Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann" (ebda.: 56). Das alles trägt zum obersten Ziel des Austausches bei, nämlich zum Verstärken der kulturellen Beziehungen zwischen beiden Ländern und damit zum Aufbau einer lateinamerikanischen Identität. Der Schüleraustausch zwischen Córdoba und Ivoti soll darüber hinaus:

- Die Beziehungen zwischen beiden Schulen und deren Mitgliedern vertiefen.
- Lehrern und Schülern die Möglichkeit bieten, in Kontakt mit einer fremden Kultur zu treten.
- Das Lernen der deutschen Sprache fördern, so dass sie bei diesem Schülertreffen als *lingua franca* verwendet werden kann.
- Schülern die Möglichkeit bieten, die Sprachen Spanisch und Portugiesisch durch den Kontakt mit Muttersprachlern zu üben und zu verwenden.
- Schülern und Lehrern die Gelegenheit geben, kontrastive Arbeiten und Untersuchungen zu gemeinsamen Themenbereichen durchzuführen.
- Als Vorstufe für den späteren Austausch mit Deutschland fungieren.

Diese sind die Ziele mit denen wir uns heute an beiden Institutionen beschäftigen. Vor vier Jahren konnten wir noch keine klaren Vorstellungen haben, wie sich das alles entwickeln würde. Im Laufe unserer Tätigkeit als Teilnehmer an einem LK-Seminar, das die Zentralstelle in Köln und Bovenden für DaF-Lehrer im Ausland veranstaltet hatte, ist das Projekt entstanden. Das brasilianische Institut hatte schon mehrere Erfahrungen in diesem Bereich gemacht, also einen Schüleraustausch mit Paraguay und Rio de Janeiro, die Schule in Córdoba dagegen nur die Erfahrung mit Deutschland. Wir wollten einmal versuchen diese Idee auf die Beine zu bringen, wobei der Sprachkontakt die Hauptrolle übernehmen sollte.

Es handelte sich dabei um dieselbe Zielsprache, nämlich Deutsch, mit zwei verwandten doch verschiedenen Ausgangssprachen, die aber an beiden Schulen als weitere Fremdsprachen angeboten wurden. Wir waren schon damals gespannt, welche dann von denen die Kommunikationssprache beim Schülertreffen sein würde.

Ob es die Muttersprachen der Schüler, ob es die deutsche Sprache, die englische oder eine Mixtur aus all denen wäre? Dazu wollen wir uns hier noch äußern.

3. Ein gutes Stück Weges haben wir schon zurückgelegt

Der erste Kontakt zwischen den zwei Institutionen fand im Mai 2003 statt, als eine Gruppe von 28 SchülerInnen, 7 StudentInnen und 3 Lehrkräften aus dem Instituto de Educação Ivoti nach Córdoba reiste. Aber erst im Mai 2004 klappte es, dass die Cordobeser nach Ivoti zu Besuch kommen konnten. Während des Aufenthalts (von Montag bis Samstag) werden Schüler und Lehrer in Gastfamilien untergebracht. Das Leben in einer Familie halten beide Schulen für wichtig, weil dadurch die interkulturelle Annäherung entsteht – eine gute Gelegenheit die Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur anzuwenden. Seit 2004 besuchen sich beide Institutionen jährlich, im Mai und im Oktober. Im vorigen Jahr begann man mit dem Versuch, den Austausch nach einem bestimmten Thema zu steuern. ‚Die deutsche Einwanderung in Südbrasilien bzw. in der Umgebung von Córdoba' beschäftigte die Schüler im Jahr 2005.

Das Programm ist meistens so gestaltet, dass die ersten Stunden am Vormittag in der Schule verbracht werden. Die Gastschule organisiert mit ihren Schülern z.B. einen Vortrag über die deutsche Einwanderung. Danach ist ein Ausflug geplant, z.B. in eine deutsche Kolonie. Um die Integration zu fördern, planen wir auch einen Tag oder Nachmittag mit Sport und Spielen.

Meistens und neben dem ‚offiziellen' Programm lassen sich die jungen Gastgeber was einfallen. Sie organisieren i. d. Regel ein Treffen in einem Café, einem Shopping-Center oder bei einer der Gastgeberfamilien. Man merkt, dass die Gastschüler sich tatsächlich große Mühe geben, den Besuchern einen guten Eindruck von der Stadt, dem Land, der Familie, den Gewohnheiten, zu vermitteln.

Das Leben in der Familie ermöglicht den Besuchern eine Vorstellung vom Alltag – Alltagskultur - (Biechele / Padrós 2003: 145) und von den Verhältnissen im fremden Land. Wie entsteht die Kommunikation zwischen Austauschschüler und Gastgeber? Welche Sprache wählen die Schüler, wenn sie zusammen mit den Gastschülern sind, und welche, wenn sie sich mit ihren Gasteltern unterhalten?

Es ist interessant dabei festzustellen, dass ein großer Anteil der Schüler sich mit einer Art ‚Mischsprache' verständigt, die Sprachformen aus dem Portugiesischen, dem Spanischen oder sogar aus dem Englischen enthält. Manchmal handelt es sich um den sogenannten ‚Portuñol'. Aber wenn jemand in der Familie Deutsch spricht, dann kommen auch Fälle vor, in denen die Gastschüler das Gespräch dolmetschen.

Von Anfang an gehört zum Programm auch ein ‚kultureller Abend'. Da zeigt jede Gruppe etwas über ihre Heimat, Stadt, Umgebung und/oder Schule. Eine weitere Facette dieser erlebten Landeskunde, wobei die Schüler mit einer Fülle an landeskundlicher Information konfrontieren, die nicht nur das Wahrnehmen und Verstehen von Fremdem ermöglicht, sondern auch das Eigene besser einschätzen lässt.

Nach dem Austausch findet meist eine Evaluation der Erfahrung statt. Die positiven sowie die negativen Eindrücke und Erfahrungen werden gemeinsam diskutiert, bewertet, verstanden und kulturkontrastiv betrachtet: Wie war es dort und wie ist es hier? Was kann man über das Nachbarland lernen? Diese Phase ist insbesondere für die Weiterentwicklung und das Weiterbestehen des Austausches sehr wichtig. Aus der letzten Erfahrung haben wir folgendes gesammelt:

- Houve um grande esforço dos argentinos para tentar integrar os dois grupos (festas, filmes, patinação...), foram muito atenciosos.
- Foram realizadas várias atividades

paralelas, tais como shopping, passeios ...

- Muitas alunas usaram a língua alemã para se comunicar com hospedeiros.
- Foi importante 'aprender a se virar' em outra língua (espanhol e alemão).
- Experimentar outra cultura foi algo interessante. A gente aprende a conhecer melhor a cultura da gente.
- Houve muito esforço por parte das famílias hospedeiras! Estavam preocupadas com nosso bem-estar.

Was fällt den Argentiniern auf, wenn sie nach Brasilien kommen? In einem Interview für eine lokale Zeitung sagten die Jugendlichen u.a., dass

- sie ihr Portugiesisch und Deutsch verbessern,
- die Brasilianer andere Essgewohnheiten haben (frühstücken viel und essen abends sehr wenig),
- der Austausch eine gute Vorbereitung auf die Reise nach Deutschland ist,
- die Brasilianer gastfreundlich sind,
- die Leute anders sind, andere Gewohnheiten haben.

Die Brasilianer stellten fest, dass

- die Argentinier sehr gastfreundlich sind,
- das Essen und die Essgewohnheiten anders sind,
- die Argentinier die Brasilianer nicht hassen,
- die ‚Hermanos' wenig schlafen,
- Córdoba eine sehr schöne und kulturreiche Stadt ist,
- die Lebenshaltungskosten in Argentinien niedriger als in Brasilien sind,
- der Verkehr etwas chaotischer als hier ist,
- man abends noch in Ruhe ausgehen kann.

4. Zukunftsperspektiven

Was haben beide Schulen mit dem Austausch bis jetzt schon erreicht?

Der Austausch ist von Jahr zu Jahr gewachsen, und die beiden Schulen als Begegnungsstätten von Sprachen und Kulturen erklären sich immer noch bereit diese interessante Erfahrung weiter zu unterstützen. Wichtige Gründe für den Weiterbestand sind einerseits die ausführliche Evaluation nach jeder Erfahrung, andererseits die unmittelbare Planung der nächsten, wobei eine ständige und gute Kommunikation zwischen beiden Schulen besteht.

Zur Vorbereitung auf den Austausch soll auch die Arbeit im Deutsch- und Portugiesisch- bzw. Spanischunterricht beitragen. Wie auch oben angeführt wurde, geht es hier nicht so sehr darum, eine Menge Faktenwissen zu vermitteln, sondern eher um Sensibilisierung sowie um Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur. Landeskunde soll insofern die Schüler darauf vorbereiten, Erfahrungen in der anderen Kultur zu machen. In dieser Hinsicht sind die Schüler dann noch extra motiviert am Fremsprachenunterricht teilzunehmen. Lehrkräfte am Institut in Ivoti meinen hinzu, dass der Austausch mit dem Colegio Alemán Córdoba ein Grund für das zunehmende Interesse zum Erlernen der deutschen Sprache ist. Das ist besonders von Bedeutung, wenn man in Betracht zieht, dass am Institut in Ivoti Deutsch in der Sekundarstufe kein Pflichtfach ist. Da für manche Schüler der Austausch ihre erste Erfahrung im Ausland ist, zeigen sie dann für die Fremdsprachen Spanisch bzw. Portugiesisch auch ein besonderes Interesse.

Zum Schluss ist auch zu erwähnen, dass beide Institutionen daran interessiert sind, den Austausch zu erweitern. Auf der einen Seite besteht schon ein informeller Kontakt zwischen Deutschlehrerausbildungsinstituten in beiden Ländern, in der Tat sind schon öfter Studenten mitgereist, für die teilweise ein Sonderprogramm ausgearbeitet wird. Auf der anderen Seite zeigen beide Schulen auch Interesse für einen Lehreraustausch. Darin würden Kindergarten-, Primar- und Sekundarlehrer für verschiedene Disziplinen mit einbezogen. Das Jahr 2007 könnte der Startpunkt dafür sein!

Die mit dem Austausch bisherigen gemachten Erfahrungen zeigen, dass viele von den Zielen, die wir uns gesetzt hatten, erreicht worden sind. Der Austausch ist etwas Lebendiges, etwas, was sich ständig fortentwickelt. Immer wieder setzen wir uns neue Ziele, haben neue Pläne und Vorschläge. Eines aber soll bei diesen Begegnungen als Ziel immer im Auge behalten werden: Vorurteile, Klischees, Rivalitäten sollen allmählich relativiert und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.

Luis Jaimez, Deutsche Schule Córdoba, Argentinien
Adriana Bühler Stephani, Instituto de Educação Ivoti, Brasilien

Literatur:

BARKOWSKI, Hans. "Bilder von Königen" – Fremdsprachenunterricht und Begegnung von Kulturen. . In: *Deutschlehrerwoche in Córdoba* 2006.

BIECHELE, Markus / PADRÓS, Alicia. *Didaktik der Landeskunde.* Fernstudieneinheit 31. Berlin / München: Langenscheidt 2003.

PAULDRACH, Andreas. „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren". In: *Fremdsprache Deutsch* 6/1992, 4-15.

Einige Ergebnisse aus dem DACH-Seminar 2005

Leticia Marquizo

Seit 2003 bietet der IDV (Internationale Deutschlehrerverband) einem Vertreter der nationalen Deutschlehrerverbände eine zweiwöchige landeskundliche Fortbildung an, die in den drei deutschsprachigen Ländern stattfindet. Die 20 Teilnehmer bildeten 6 Arbeitsgruppen und recherchierten z.B. in Freiburg, in Bern, in Fribourg und auch in Graz, und entwickelten auch Unterrrichtsvorschläge dazu.

Gruppe: Kommunikation

Brikena Kadzadej (Albanien)
Leticia Marquizo (Paraguay)

Thema: Telekommunikation in Deutschland

Interview mit Herrn Sören Mohr, Filialleiter von T-Punkt Telekom Freiburg

Was für Dienste bietet Telekom an?
Die Dienstleistungen von der Telecom lassen sich in 4 Säulen gliedern: Die T-Com (Festnetz-Telefon- und Faxdienste), T-Online (Internet), T-Mobile (Mobilfunk) und T-Systems (T-DSL).

Was führte zur Privatisierung der Telekom?
Der Druck der Gesellschaft Ende der 80er Jahre führte zur Privatisierung seitens der Gesetzgeber. Die Bevölkerung fand die Dienstleistungen der Deutschen Bundespost zu langsam und teuer, nicht wettbewerbsfähig. Das war eine gewollte Entwicklung. Auf den Weg zur Privatisierung hat die Telekom viele Kunden verloren. Die Regulierungsbehörde für Kommunikation vergibt die Frequenzen und die Lizenzen für die in Frage kommenden Firmen und reguliert die Preise und Steuern. Durch diese staatliche Behörde wird auf die Preise und Steuern geachtet.

Wem gehört die Telekom?
Telekom ist eine Dachgesellschaft, ein Holding. Sie besteht aus T- Com, T-Online, T-System und T-Mobile. Die T-Online ist eine Aktiengesellschaft. Seit einem Jahr sind die T-Punkte privatisiert. Das ist eine 100% Tochtergesellschaft der Telekom, die T-Punkt Vertriebsgesellschaft mbH.

Wie geht die Telekom mit ihren Mitwettbewerbern um?
Seit der Privatisierung von der Telekom sind auch viele Anbieter auf dem Markt vorhanden, wie z.B. call by code, die Dampingpreise anbietet. Die Telekom bietet dauerhafte Dienste und mehr als die Mitbewerber an. Seit Mai gibt es neue Tarifen und die Anschlussgebühren sind günstig.

Was können Sie uns über die Verbreitung (Expansion) von T-Punkten sagen?
Man spricht über die Inland- und Auslandexpansion und das ist unsere neue Strategie. Wir möchten uns über das Inland und Ausland ausdehnen. So wurde der erste T-Punkt auf Mallorca eröffnet. In Amerika haben sich die T-Punkte (T-Mobileshops) sehr verbreitet. Die Verbreitung vom T-Punkt ist auch im Osten zu sehen.

Was für eine Rolle spielt das Handy im Vergleich zum Festnetz?
Bis vor Kurzem waren Handys im Trend und aus diesem Grunde wurden Festnetzanschlüsse gekündigt. Heutzutage greift man aus Sicherheitsgründen wieder zum Festnetz und Internetzugang. Die Festnetzgrundgebühren sind 16 Euro.

Was bietet die Telekom den Jugendlichen an?
Die Telekom macht Angebote nicht allein für die Jugendlichen sondern auch für Kinder (über einen Vertrag mit den Eltern). T-Mobile schließt Verträge nur mit Jugendlichen ab 21 Jahre. Für die Jugendlichen sind die Prepaid-und Kartenhandysangebote. Oft geben sie ihr ganzes Taschengeld fürs Telefonieren mit Handy aus. Um die Schulden zu vermeiden, werden Verträge mit den Eltern unterschrieben. Zuletzt gibt es ein neues Angebot für Jugendliche: CombiCards Teens. Eine neue Tendenz ist das SIMSEN. Die SMS-Sprache entwickelt sich erstaunlich schnell. Als Handymarke wird Nokia bevorzugt. Das wird durch die Werbungen über dieses Produkt bedingt. Die Regulierungsbehörde für Telekommunikation und Post (Reg TP) hat seit 13. Juli 2005 einen neuen Namen. Seit dem 13.07.2005 ist das Zweite Gesetz zur Neuregelung des Energiewirtschaftsrechts in Kraft. Von diesem Datum an heißt die Regulierungsbehörde (Reg TP) Bundesnetzagentur für Elektrizität, Gas, Telekommunikation, Post und Eisenbahnen (Bundesnetzagentur). Ab dem 20.07.2005 ist die

Bundesnetzagentur auch unter "http://www.bundesnetzagentur.de/" im Internet zu erreichen.

DIDAKTISIERUNG

Zielgruppe: Fortgeschrittene

Thema: Medien in der Schweiz

Dauer der Unterrichtsstunde: 45 Minuten

Schüleranzahl: 15-25

Einstieg:
Assoziogramm zum Thema Medien - Plenum 10 Min.

- Medien (Als Einstieg könnte man auch Fotos von Medien verwenden)

Erwartungen: Fernseher, Radio, Zeitung, Internet, Telefon...

1. Schritt

Auszüge von aus dem Internet heruntergeladenen authentischen Texten zum Thema: Radio, Fernsehen, Zeitung und Internet.
Gruppenarbeit, LV-15 Min.

- Einteilung der 4 Gruppen (Spiel, 5 Min. Kärtchen)

Arbeitsauftrag:

Radio, Zeitung, Internet, Fernseher: Welche Informationen können Sie dieser Internetseite entnehmen.

2. Schritt

Berichte über die Ergebnisse der Gruppenarbeit.

- Plenum, 15 Min. Folien/Plakate –

(Wenn der Internetzugang vorhanden ist, könnte man am Computer arbeiten. www.nzz.ch, www.swissinfo.ch, www.sfdrs.ch, www.drs.ch.)

Erwartungen: Landeskundliche Informationen den Texten entnehmen.

Spiel zur Gruppeneinteilung (20 Lernende)

Die Lernenden sollen eine Karte mit den Wörtern zu den 4 Oberbegriffen (Zeitung, Radio, Fernseher, Internet) ziehen und dann sie zu dem 4 Oberbegriffen ordnen.

Zeitung	Radio	Internet	Fernseher
Artikel	Sender	Webseite	Kanäle
Fotos	Empfänger	Computer	Moderator
Schlag-zeile	Musik	E-Mails	Sendung/ Programm
Anzeige	FM/AM	Chat	Spielfilm
Rubrik	Verkehrs-infos	Klicken	Werbung

Gruppe: Schule/Schulsystem

Violeta Getcheva (Bulgarien)
Ana Zgajnar (Slowenien)
Nada Petrovic (Kroatien)
Kristl Nowald (Argentinien)

Interview mit Herrn Paskal Gabriel, Lehrer für Französisch, Geschichte und Englisch am Rotteck-Gymnasium in Freiburg (Deutschland)

Herr Gabriel, können Sie uns etwas über das Schulsystem in Ihrem Bundesland sagen?
Ich hoffe, das Schema des Bildungssystems in Deutschland ist allen bekannt. Obwohl es Unterschiede von Bundesland zu Bundesland gibt, möchte ich jetzt nicht so ins Detail gehen. Das was ich unbedingt erwähnen möchte ist, dass man in Baden-Württemberg G 8 einführt hat. G 8 bedeutet, dass die Ausbildung in einem Gymnasium bis zu der 12. Klasse laufen soll, und insgesamt 8 Jahre dauern soll, anstatt 9 Jahre, wie bis jetzt der Fall war.

Unterschiede gibt es auch bei dem Abitur, jedes Bundesland organisiert das Abiturverfahren nach eigenen Vorschriften. In Baden-Württemberg besteht das Abitur aus 5 Prüfungen, 3 davon schriftlich – in Mathematik, Deutsch und einem Wahlfach und 2 sind mündlich, wobei die eine nach der klassischen Art verläuft und die andere in Form einer Präsentation.

Wie ist der Unterricht zeitmäßig organisiert?
Der Unterricht dauert bei uns von 7.50 Uhr bis 13.00 Uhr und nach der Mittagspause von 13.45 Uhr bis spätestens 17 Uhr und das nicht jeden Tag. Man versucht z. Zt. bundesweit Ganztagsschulen einzuführen.

In unserem Gymnasium ist der Unterricht nach dem Prinzip der Doppeltstunde aufgebaut und es gibt keine Pausen zwischen den beiden Stunden.

Die gesamte Zahl der Unterrichtsstunden liegt bei 33 Stunden in der Woche.

Wie ist die Notenskala in Deutschland?
Die Notenskala reicht von sehr gut (1) bis ungenügend (6).

Wie groß sind die Klassen in den Schulen?
Im unteren Bereich bis 33 Schüler/innen, im oberen Bereich bis 25. Im Fremdsprachenunterricht werden die Klassen oft geteilt.

Herr Gabriel, würden Sie bitte etwas Näheres über den Fremdsprachenunterricht an ihrem Gymnasium sagen?
Im Prinzip fängt man bei uns in Baden-Württemberg in der ersten Klasse mit Englisch (2/3 von den Schülern) oder Französisch (1/3 von den Schülern) an. Französisch lernt man vorwiegend in den Gebieten an der französischen Grenze. In der 5. Klasse wird dann mit der 2. Fremdsprache angefangen.

Welche Pflichten und Rechte haben die Lehrer/innen in Baden-Württemberg?
Jeder Lehrer am Gymnasium hat 25 Stunden pro Woche, und die Grundschullehrer sogar 29 Stunden. Etwa einmal pro Woche haben die Lehrer eine Konferenz.

Sie können Fortbildungskurse nach ihrer Wahl besuchen, aber das ist nicht obligatorisch und es wird nicht kontrolliert.

Die Lehrer organisieren auch Klassenreisen, die nicht länger als eine Woche dauern dürfen. Die bezahlen teilweise ihre Kosten selbst. Im Prinzip sind die Lehrer gut bezahlt, sie sind Beamte, haben aber kein Recht auf Streik. Das ist vielleicht auch der Grund, warum die Lehrer in der Öffentlichkeit ein schlechtes Image

haben und für Schüler keine Respektperson sind.

Wie lange dauern die Ferien bei Ihnen?
Die Ferien dauern überall 14 Wochen insgesamt. Bei uns in Baden-Württemberg sind es 6 Wochen im Sommer, 1Woche im Herbst, 2 Wochen zu Weihnachten, 1 Woche im Februar, 2 Wochen zu Ostern und 2 Wochen zu Pfingsten.

Wie ist das Verhältnis zu den behinderten Kindern?
An unserem Rotteck-Gymnasium haben wir aus objektiven architektonischen Gründen keine behinderten Kinder, aber bundesweit versuchen alle solchen Kindern den Zugang in die Schulen zu ermöglichen. Es ist eigentlich Politik des ganzen Landes solche Kinder zu integrieren.

Herr Gabriel, in der letzten Zeit wird sehr viel über die Pisa-Studie gesprochen. Wie sind die Ergebnisse in ihrem Land ?
Baden-Württemberg liegt über dem internationalen Schnitt und in der deutschen Spitzengruppe, an 2. Stelle nach Bayern.

Herr Gabriel, es wäre interessant zu wissen, wie man in Deutschland Lehrer wird?
Die Ausbildung eines Lehrers am Gymnasium unterscheidet sich von der eines Lehrers an der Grundschule. Die Gymnasiallehrer studieren an der Uni und die anderen an den Pädagogischen Hochschulen.

Ich habe an der Uni Freiburg Französisch, Geschichte und Englisch studiert. Nach 5 Studienjahren und dem ersten Staatsexamen, hatte ich 2 Jahre lang meine Referendarzeit. Ich habe auch in 2 Fächern Magisterprüfung gemacht. Im ersten Jahr habe ich nur hospitiert und im zweiten in einer andern Schule auch selbst Unterricht gehalten. Dann kam das 2. Staatsexamen. Seitdem arbeite ich am Rotteck-Gymnasium und bin mit meiner Arbeit zufrieden.

Interview mit Frau Ute Nasarek, Lektorin am Sprachlehrinstitut der Albert-Ludwigs- Universität Freiburg in Deutschland

Frau Nasarek, können Sie uns bitte etwas über Ihre Tätigkeit an diesem Institut sagen?
Ich arbeite seit 10 Jahren am Sprachinstitut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2004 wurde das Sprachzentrum neu konstituiert.

Welche Ziele setzen sich die Sprachkurse?
Die Ziele der Sprachkurse am SLI sind:
- ein attraktives Kursangebot (z.B. in der vorlesungsfreien Zeit, verschiedene Kurstypen und –niveaus);
- die Vereinheitlichung der Lehrkonzepte und Sicherung von Qualitätsstandards;
- eine einheitliche, international anerkannte Zertifizierung nach dem europäischen Referenzrahmen (A1 – C2)
- eine Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen (kleinere Kursgrößen, max. 25 Teilnehmer).

Was muss man tun, bevor man sich an der Uni zu einem Fachstudium einschreibt?
Wenn man sich an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg zu einem Fachstudium einschreiben möchte, muss man zuerst eine Sprachprüfung absolvieren. Das SLI bietet DSH und TestDaF an.

Wer kann sich für die DSH-Prüfung anmelden?
Alle die eine Zulassung zum Fachstudium an der Uni Freiburg haben.

Haben Ihre Studenten die Möglichkeit zur Selbsteinstufung ihrer Sprachkenntnisse?
Ja, und zwar in den Bereichen Verstehen, Sprechen und Schreiben anhand des Europäischen Referenzrahmens.

Woraus besteht die DSH-Prüfung?
Diese Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil.

Die **schriftlichen** Prüfungen der DSH bestehen aus vier Teilen:

1. Hörverstehen (45 min.)
2. Leseverstehen (60 min.)
3. Grammatik / Wissenschaftliche Strukturen (30 min.)
4. Textproduktion (60 min.)

In der **mündlichen** Prüfung sollen die Schüler zu verschiedenen Themen Stellung nehmen und sich verständlich ausdrücken können.

Wie oft darf ein Student an einer DSH-Prüfung teilnehmen?
Die Studenten dürfen nur zweimal an dieser Prüfung teilnehmen.

Was wird in der TestDaf-Prüfung verlangt?
Die TestDaF Prüfung ist ein standardisierter Sprachtest, der vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck prüft. Die Prüfungszeit beträgt 190 Minuten.

Wer kann sich von DSH bzw. TestDaF befreien lassen?
Von der DSH bzw. von TestDaF kann man auch befreit werden, wenn eine von den folgenden Prüfungen bereits erfolgreich abgelegt wurden:

- DSD 2 – Deutsches Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz Stufe 2
- ZOP – Zentrale Oberstufenprüfung des Goethe-Instituts
- KDS – Kleines Deutsches Sprachdiplom des Goethe-Instituts
- GDS – Großes Sprachdiplom des Goethe-Instituts
- DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
- TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache, TDNS 4 in allen 4 Fertigkeiten

Interview mit Herrn Reto Furter, Amtsvorsteher-Kindergarten, Primarschule und Orientierungsschule Deutschfreiburg - bei der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport in Fribourg Schweiz

Herr Furter, können Sie uns etwas über das Schulsystem in Ihrem Kanton sagen?

Da der Kanton Freiburg/Fribourg zweisprachig ist, spricht man bei uns von zwei Schulkulturen, von zwei verschiedenen Mentalitäten, von zwei Schulsystemen, die auf Autonomie setzen. Wir sind konzeptuell in den deutschsprachigen Raum eingerichtet. Für den Französischfribourg bin ich nicht zuständig.

Worin bestehen die größten Unterschiede zwischen den Kantonen, im Bezug auf die Schulsysteme?
Der erste Unterschied bezieht sich auf die Dauer der Ausbildung bis zur Matura; bei uns dauert diese Ausbildung 13 Jahre lang und im Kanton Zürich z.B. sind es 12 Jahre. Der zweite Unterschied bezieht sich auf das Alter, wann die Kinder eingeschult werden, d.h., wann sie in den Kindergarten / in die Vorschule kommen. Bei uns sind es jetzt 5- oder 6-jährige Kinder. Nach dem neuen Gesetz wird die Einschulung mit 6/7 Jahren obligatorisch sein.

Würden Sie bitte das Schema des Bildungssystems in der Schweiz erklären?
Schema sieh unter www.edk.ch oder www.cdip.ch

Nach der obligatorischen sechsjährigen Primarschule folgt die dreijährige obligatorische Sekundarstufe 1. In dieser Stufe sind Schulen mit Grund- (Realschule), erweiterten (allgemeine Sekundarabteilung) oder höheren Ansprüchen (progymnasiale Abteilung). Diese Stufe wird auch noch Orientierungsschule genannt. Nach einem *Übertrittsverfahren* entscheiden die Lehrperson, der Direktor und die Eltern in Anbetracht der Ergebnisse der Vergleichsprüfung in den Fächern Deutsch und Mathematik in welcher Schulart der/die Schüler/in weiter lernen soll. Nach dem *Übertrittsverfahren* können die Schüler folgende Schularten besuchen:
Maturitätsschulen, Fachmittelschulen (berechtigen zum Studium), Diplommittelschulen (mittlerweile am Aussterben), Berufsschulen.

Nach der abgeschlossenen 12/13 Klasse und einer erfolgreich bestandenen Maturaprüfung bekommen die Schüler/innen eine Zulassung für die Uni.

Herr Furter, würden Sie bitte etwas Näheres über das Fremdsprachenlernen im Kanton Freiburg sagen?
In unserem Kanton sind 2 Fremdsprachen obligatorisch. In den deutschsprachigen Schulen sind das Französisch ab Klasse 3 und Englisch ab Klasse 7, aber wir wollen in der Zukunft Englisch ab Klasse 5 einführen.

Das Thema Leistungsmessung ist sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrer/innen immer interessant. Wie ist das in der Schweiz?
Die Noten im Kanton Freiburg in der Grundschule sind: Sehr gut erreicht 6; Gut erreicht 5; Erreicht 4; Nicht erreicht 3 . Aber das was in den Schulen angestrebt wird, ist, dass die Schüler später nicht „sitzen bleiben". Das wollen wir vermeiden. Oft kommt es vor, dass Kindergärtnerinnen und Eltern gemeinsam besprechen, ob ein Kind nicht ein Jahr länger im Kindergarten bleibt.

Welches Problem haben die Schüler, wenn die Familie in einen anderen Kanton zieht?
Die Schüler müssen sich dem neuen Schulsystem anpassen, eventuell Nachhilfeunterricht bekommen.

Wie groß sind die Klassen in den Schulen?
Im unteren Bereich bis 21, im oberen Bereich 20 Schüler/innen

Wie ist das Verhältnis zu den behinderten Kindern an den Schulen in der Schweiz?
Wir wollen unsere Behinderten integrieren, deshalb gehen sie zusammen mit den anderen Kindern in die Schule. Es gibt Heilpädagogin/en, die zusätzlich mit diesen Kindern arbeiten.

Welche Pflichten haben die Lehrer/innen in Freiburg?
Unterricht, Teilnahme am Schulleben, Begleitung und Beratung der Schüler und Eltern, Weiterbildung, das sind die Pflichten der Lehrer.

Wie ist der Unterricht zeitmäßig organisiert?
Der Unterricht dauert bei uns von 8.15 Uhr bis 11.45 Uhr und nach der Mittagspause von 13.30 Uhr bis 15.15 Uhr und dauert nur bis 16 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei.

Die gesamte Zahl der Lektionen (Unterrichtsstunden) variiert von 24 bis 35 Stunden und hängt mit dem Alter zusammen.

Wie lange dauern die Ferien?
14 Wochen insgesamt in einem Schuljahr

Gruppe: Integration-Probleme

Fatma Dahias (Algerien)
Pennylyn Prium (USA)
Zhibek Mukazheva (Kasachstan)

Interview mit Gerda Hauck-Hieronimi, Leiterin Koordinationsstelle für Integration, Stadt Bern, Schweiz

Frage: Was heißt Integration?
Antwort: „Ich würde die Frage so stellen: Fühlen Sie sich integriert? Jemand, der wenige Wahlmöglichkeiten hat, der ist nicht integriert."

Integration ist für Frauen und Arbeiter oft sehr schwer. Nehmen wir mal zum Beispiel die älteren Frauen, die Witwen geworden sind. Ihre Männer haben vielleicht hier gearbeitet und die Frauen waren meistens zu Hause und haben nicht unbedingt die Landessprache gelernt. Jetzt stehen sie hilflos da.

Ende des 19. Jahrhunderts war die Schweiz schon ein Einwanderungsland. Vor dem ersten Weltkrieg betrug der Anteil der Ausländer 16%. Diese Arbeitskräfte wurden geholt, um Eisenbahnen und Werke zu bauen. Heute beträgt der Anteil der Ausländer 19,8%. Allerdings ist in den letzten zwei Jahren auf Grund der strengen Ausländerpolitik die Anzahl der Asylsuchenden zurückgegangen.

Frage: Ist die Schweiz Ihrer Meinung nach ausländerfreundlich?
Antwort: Kennen Sie schon das Wort „Überfremdung?" Um 1900 wurde der Begriff auf Grund der steigernden

Ausländerzahl eingeführt. Das Thema Überfremdung bildete eine große Gefahr und wurde von der Elite thematisiert. 1914 wurden Maßnahmen gegen Überfremdung der Schweiz ergriffen. 1917, zum Beispiel, wurde das Zentralbüro der Fremdenpolizei eingerichtet.

Nach dem zweiten Weltkrieg kamen viele Ausländer in die Schweiz. In Genf zum Beispiel waren schon 40% der Einwohner Ausländer, also nicht Schweizer, und in Lausanne sogar 60%. Die Regierung hat die Frage gestellt, was machen wir jetzt? Die Antwort der Bevölkerung war klar: einbürgern!

Frage: Was heißt „einbürgern"?
Antwort: „Einbürgern" heißt: Schweizer Bürger oder Bürgerin werden. Es gab einen Ausdruck „sich einkaufen". Bei uns stellt man einen Antrag für Staatsangehörigkeit bei einer Gemeinde. Der Prozess ist geregelt, aber das Ganze geht über die Gemeinde. Wenn eine Gemeinde einen aufnimmt, dann ist diese Gemeinde für die Rente dieser Person verantwortlich. Vorher hat man manchmal viel dafür bezahlt, und daher dieser Begriff „sich einkaufen". Jetzt gibt es noch Gebühren, aber man kauft sich nicht mehr so wie vorher ein.

Frage: Wie kann man Schweizer werden oder die schweizerische Bürgerschaft bekommen?
Antwort: Erstens kann man einen Schweizer oder eine Schweizerin heiraten. Es dauert dann immer noch mindestens fünf Jahre bis man mit dem Prozess beginnen darf. Sonst muss man mindestens 12 Jahre hier in der Schweiz leben, bevor man einen Einbürgerungsantrag stellen darf. Das Einbürgerungsverfahren ist ein Prozess, der jahrelang dauert. Sehr oft werden unter anderem das Fehlen einheitlicher, objektiver Kriterien für die Erteilung des Schweizers Bürgerrechts bemängelt.

Frage: Was ist Ihrer Meinung nach am wichtigsten, wenn man integriert sein will?
Antwort: Die Sprache lernen. Integriert heißt nicht seine Identität aufgeben, sondern das Eigene behalten und sich in der Fremde daheim fühlen.

Gruppe: Umwelt/Umweltschutz

Lia Papadimitriou (Griechenland)
Kristina Lazar (Rumänien)
Magdalena Vaculkova (Slowakei)
Hedi Ferchichi (Tunesien)

Car-Sharing und Umwelt in Deutschland

Wirtschaftsentwicklung:

In den 50er Jahren gab es nur wenige Autos, relativ saubere Luft und Flüsse.

In den 60er Jahren kommt die große Industrialisierung mit dem sogenannten Fordismus, Pendelpauschale, Industrieförderungspauschale. Es entwickelte sich eine Wohlstandsgesellschaft, viele Dinge wurden aus Plastik erzeugt, das führte zur sogenannten Wegwerfgesellschaft.

In den Flüssen konnte man nicht mehr baden und die Luft war auch verschmutzt. Die Löhne waren höher, die führenden Mitarbeiter bekamen ein Auto zur Verfügung. Ein Auto wurde zu einem Statussymbol. Mit 18 Jahren konnten sich die Jugendlichen schon ein Auto leisten.

Die Landwirtschaft wurde geschwächt, viele Bauern verließen ihre Felder und begannen in den Werken in den Städten zu arbeiten. Man musste mit der intensiven Landwirtschaft beginnen (viel Dünger). Das führte zum starken Rückgang der Fauna und Flora, 75% der Kräuter sind auf den Wiesen verschwunden.

In den 50er und 60er Jahren kann man schon über entwickelten Tourismus sprechen und all das führte zum Waldsterben, Fischsterben und zur Luftverschmutzung.

In den 70er Jahren erwachte das Umweltbewusstsein der Deutschen. Es wurde der Alpenverein gegründet. Im Alpenverein waren unter den Mitgliedern auch Atomkraftgegner. Später kam es zur Gründung der Grünen Partei.

Ende der 70er Jahre wurde per Gesetz das Bauen von Kläranlagen verlangt. Infolgedessen wurden die Flüsse immer sauberer, heute kann man wieder Fische darin sehen und sogar baden, z.B. im Rhein oder Dreisam.

In dieser Zeit hatte fast jeder ein Auto zur Verfügung, die Folge davon war, dass das Interesse an öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgegangen ist. Außerdem kam es zu einem gewaltigen Rückgang des Bahnverkehrs. Das dauerte bis etwa Anfang der 90er Jahre.

Anfang der 90er Jahre wuchs wieder das Interesse an Bahnfahrten, die Bahn wurde modernisiert, es gibt diesen Intermodalen Verkehr, man kann verschiedene Verkehrsmittel wechseln, z.B. von der Bahn, mit dem Bus und dann mit dem Taxi. Mit einer Regiokarte für das ganze Jahr kann man als Mitglied von Car-Sharing Ermäßigungen bei Fahrten mit dem Taxi, Mieten von Fahrrädern, Mieten von Autos etc. bekommen.

Unternehmen Car-Sharing

Das Unternehmen wurde 1989 gegründet. In einer Zeitspanne von 2 Jahren entstanden die Unternehmen in Zürich, Luzern, Berlin, Hannover, Freiburg.

In der Gründungsphase gab es nur 27 Gründungsmitglieder. Das Unternehmen hatte am Anfang 3 Autos; z.Z. sind es 100 Autos, die sie zur Verfügung stellen können, und etwa 2000 Leute haben Interesse dafür. Die Autos sind in den Stadtgebieten verteilt. Und wenn man sich eine halbe Stunde vor der Reise meldet, kann das Unternehmen 90% ein Auto zur Verfügung stellen.

Ein Auto wird in Deutschland immer teurer, man muss sogar den Stellplatz bezahlen, deshalb steigt das Interesse an dieser Verkehrsform. Wer Mitglied beim Car-Sharing ist, zahlt eine Gebühr von 44,- Euro monatlich, und man bekommt eine Ermäßigung von 20% bei Taxifahrten etc.

Solche Unternehmen werden nicht vom Staat unterstützt, in der Firma arbeitet man mit den modernsten Kommunikationsformen; EDV ist auf Linux umgestiegen. In jedem Auto gibt es einen Bordcomputer, Rechnungen

werden per Internet ausgestellt, ebenso findet die Zahlung statt.

Interview mit Christa Mutter, Journalistin bei PRESSTEAM, Präsidentin der Grünen Partei im Kanton Fribourg

1. Seit wann beschäftigt sich die Schweiz mit Umweltfragen?
Seit den 60er Jahren. Die Schweizer Gewässer waren in schlechtem Zustand. Der Grund dafür war intensive Landwirtschaft, viel künstlicher Dünger, besonders Phosphate.

In den 70er Jahren entsteht das Umweltbewusstsein der Schweizer und es kommt zum Gewässerschutzgesetz. Durch diese Maßnahmen wurde der Phosphateinsatz reduziert, es kam zu Beobachtungsprogrammen des Zustands der Seen und in einen kleinen See wurde sogar künstlich Sauerstoff geblasen. Aber das konnte sich nur ein Land wie die Schweiz leisten, denn es war eine Luxuslösung.

Resultat: Heute sind die Seen ziemlich sauber, man kann dort baden und es gibt wieder Fische.

2. Wie hat sich die Situation der Landwirtschaft weiter entwickelt?
Von besonderer Bedeutung war das Gesetz der Raumplanung aus den 70er Jahren. Jeder Kanton hat einen Richtplan entwickelt, wie sich der Kanton weiter entwickeln soll, wobei das Land in Erholungsgebiet, bewirtschaftetes Land und Baugebiet eingeteilt wird.

Die Raumplanung steht auch heute noch im Mittelpunkt der Politiker und Fachleute.

Dieses Gesetz führt auch dazu, dass es in Fribourg heutzutage nur Dienstleistungen, Wohnungen und Geschäfte gibt, aber keine Industrie.

3. Jährlich kommen viele Touristen in die Schweiz u.a. wegen der schönen Wälder. War das schon immer so?
Nein. Vor mehr als 100 Jahren wurde in der Schweiz viel abgeholzt. Die Folgen waren dann: Erdrutsche und Überschwemmungen. Es kam schließlich zu einem Forstschutzgesetz. Die Folge davon war, dass sich der Waldbestand gut erholt hat. Man hat schnellwüchsiges Nadelholz gepflanzt (Rot- und Weißtannen). Z.Z. gibt es nur noch wenige natürliche Zonen.

In den 80er Jahren löst ein Artikel im „Spiegel" die Diskussion über das „Waldsterben" in Deutschland aus. Sehr schnell begann sich auch die Schweiz mit diesem Problem auseinanderzusetzen. Es sieht so aus, als ob der Schweizer Wald gerettet sei. Aber wie er in der Zukunft aussehen wird, ist schwer voraussehbar.

Bisher war das Schweizer Holz sehr billig und war als Heizmaterial für die Schweizer nicht interessant. Aber mit den steigenden Ölpreisen wird das Holz immer interessanter.

Gruppe: Familie/Jugend

Lone Clemmensen (Dänemark)
Dorota Jarzabek (Polen)
Jeanne Norosoa (Madagaskar)

Mutterschaftsurlaub: endlich!

Wap / Nach Jahrzehnten des Wartens wird für erwerbstätige Frauen in der Schweiz nun doch noch ein bezahlter Mutterschaftsurlaub eingeführt. Die neue Regelung tritt auf den 1. Juli 2005 in Kraft. Gilt sie auch für selbständigerwerbende und nichterwerbstätige Frauen?

Die Fakten. Der Bund ist gemäß Bundesverfassung seit 1945 verpflichtet, eine Mutterschaftsversicherung einzuführen. Die Stimmberechtigten haben entsprechende Gesetzesentwürfe jedoch bereits drei Mal an der Urne verworfen. Die Erwerbsersatzordnung (EO) ersetzte bis heute lediglich Personen, die Militär-, Zivil- oder Zivilschutzdienst leisten, einen Teil des Verdienstausfalls. Finanziert wird der Erwerbsersatz jedoch durch alle, die AHV/IVBeiträge bezahlen (EO 0,3 %). 1999 lehnte das Volk eine separate Mutterschaftsversicherung für alle Mütter, also auch für nichtberufstätige, ab. Das neue Gesetz trägt diesem Umstand Rechnung: Der neue Gesetzesvorschlag beschränkt sich auf einen auf 14 Wochen befristeten Lohnersatzanspruch erwerbstätiger Mütter im Rahmen der bestehenden Erwerbsersatzordnung (EO). Diese Ausdehnung ist naheliegend, denn wie die Männer leisten auch die Frauen seit jeher Lohnbeiträge an die EO. Der Anspruch auf Mutterschaftsentschädigung entsteht damit unabhängig von anderen, im gleichen Kalenderjahr bereits aufgetretenen Absenzen. Selbständigerwerbende Frauen und jene, die im Familienbetrieb gegen einen Barlohn mitarbeiten, werden den Arbeitnehmerinnen gleich gestellt und haben künftig unter denselben Voraussetzungen und Rahmenbedingungen Anspruch auf die Mutterschaftsentschädigung. Während 14 Wochen besteht ein Erwerbsersatzanspruch in der Höhe von 80% des vor der Geburt des Kindes erzielten Einkommens, maximal jedoch 172 Franken pro Tag. Nimmt die Frau ihre Erwerbstätigkeit ganz oder teilweise wieder auf, erlischt der Anspruch. Bei den Bestimmungen zur Mutterschaftsentschädigung handelt es sich um ein gesetzliches Minimum. Gesamtarbeitsverträge oder andere öffentlich-rechtliche Bestimmungen (zum Beispiel kantonale Mutterschaftsversicherung usw.) können für die Arbeitnehmerin günstigere Regelungen (höhere Entschädigung, längerer Mutterschaftsurlaub) vorsehen. Bestehende Regelung bleiben weiter in Kraft, sofern der Leistungskatalog bei Mutterschaft über jenen der EO hinausgeht. Finanziert wird die Gesetzesrevision in der Anfangsphase mit den EO-Fondreserven. Zwei bis drei Jahre nach In-Kraft-Treten müssen die Lohnbeiträge um insgesamt 0,2 Lohnprozentpunkte (Arbeitgeber und Arbeitnehmer je 0,1%) angehoben werden. Dies erfolgt voraussichtlich in zwei Schritten zu je 0,05 %.

Zusammenfassung

a) 1945: Mutterschaftsversicherung
b) 1999: 14 Wochen Lohnersatzanspruch für erwerbstätige und nichterwerbstätige Mütter
c) Höhe: 80% des Einkommens, Maximal 172 Franken pro Tag

d) Es gibt Kantone, wo für die Arbeitnehmerin höhere Entschädigung und längerer Mutterschaftsurlaub vorgesehen werden

e) Finanzierung mit den EO-Fondreserven

f) Lohnbeiträge werden angehoben.

Lückentext

1) ..... war schon der Bund dabei, eine .... einzuführen.

2) ....., keine separate Mutterschaftsversicherung für alle Mütter.

3) Höhe von ..... des Einkommens und Maximal ..... Franken pro Tag.

4) Vorzüge in Kantonen: ..... Entschädigungen und ..... Mutterschaftsurlaub.

5) Die ..... werden finanzieren.

6) Gute Nachricht über die Lohnbeiträge: ....

FAMILIE UND JUGEND

Kinder aus alkoholbelasteten Familien: keine Privatsache

Broschüre der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (SFA)

Wap / In der Schweiz leben 50 000 bis 110 000 Kinder, deren Entwicklung und Zukunft durch die Alkoholabhängigkeit eines Elternteils oder *beider Eltern erheblich belastet sind. Eine für den 8. Schweizerischen Solidaritätstag für Menschen mit Alkoholproblemen herausgegebene Broschüre macht auf dieses heikle Tabuthema aufmerksam. Die Broschüre zeigt Möglichkeiten auf, wie den betroffenen Kindern und ihren Familien geholfen werden kann.*

Wie lebt ein Kind mit einem alkoholabhängigen Elternteil? Wie kann ich einer alkoholbelasteten Familie helfen, vor allem den Kindern? Das nur zwei Fragen, die die Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme in ihrer Broschüre behandelt. Gemeinsam mit anderen Verbänden hat die Fachstelle ihren traditionellen Solidaritätstag Kindern aus alkoholbelasteten Familien gewidmet. Die Veranstaltung vom 11. November 2004 fand bereits zum 8. Mal statt.

Das Schweigen brechen

Alkoholabhängigkeit ist immer noch ein Tabuthema. Aus Loyalität zur Familie hüllen sich die Kinder in Schweigen und tragen ihre Leiden nicht nach außen, manchmal das ganze Leben lang. Die Broschüre beschreibt die Situation der Kinder, Jugendlichen und erwachsenen Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Sie zeigt auf, welche Auswirkungen Alkoholprobleme in der Familie auf Kinder haben können. Die Broschüre gibt Tipps, wie Bezugspersonen und Außenstehende den Kindern helfen können, sich trotz Krankheit der Eltern so normal wie möglich zu entwickeln. Dabei wird auf Faktoren hingewiesen, die einen schützenden Effekt haben können, beispielsweise eine stabile Beziehung zum nichtabhängigen Elternteil oder zu einer erwachsenen Bezugsperson außerhalb der Familie. Eine geregelte Tagesstruktur (Essens-, Schlafenszeiten) hat ebenfalls schützende Wirkung auf das Kind, auch Familienrituale (z.B. Feste).

Die Kinder müssen über ihre Probleme und Gefühle sprechen können. Es ist wichtig, ihnen zu verdeutlichen, dass sie keine Schuld an der Alkoholabhängigkeit der Eltern tragen. Dazu brauchen die betroffenen Kinder entsprechende Unterstützung.

Fragen zum Text:

Wie viele Kinder leben in der Schweiz in alkoholabhängigen Familien? – und bei uns? (Zahlen suchen im Internet)

Mit welchen Fragen befasst sich die Brochüre?

„Das Schweigen brechen": Was ist mit dieser Überschrift gemeint?

Welche Probleme haben die Kinder laut dem Text? (Du darfst gerne weitere Probleme nennen)

Welche praktische Faktoren können einen schützenden Effekt auf die Kinder haben?

Was ist „gefühlsmäßig" wichtig für diese Kinder? Wie kann man ihnen helfen?

Weitere Fragen:

Gibt es bei uns die gleichen Möglichkeiten Hilfe zu bekommen wie in der Schweiz? (Suche u.a.im Internet)

Ist Alkoholabhängigkeit in der Familie deiner Meinung nach Privatsache oder sollten die Behörden (Kommunen, Staat) eingreifen?

Aufgabe für das Niveau B2+
FAMILIE UND JUGEND

Lesen Sie den Text und ergänzen Sie folgende Sätze mit den Informationen aus dem Text. Fassen Sie die interessantesten Informationen daraus kurz im Plenum zusammen.

Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Umfrage von Via2 bei Unternehmen in der Westschweiz

Wap / Obwohl eine Vielzahl der befragten Arbeitgebenden überzeugt ist, dass familienunterstützende Maßnahmen die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben erleichtern würden, bieten weniger als 10% den in ihrem Betrieb tätigen Vätern und Müttern Leistungen an, die über das gesetzliche Minimum hinausgehen. Das hat eine Umfrage der Organisation Via2 in der Genferseeregion ergeben. Ihre Hauptergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Via2 wurde aus der Erkenntnis heraus gegründet, dass das Leben aus verschiedenartigen, stark ineinander verschachtelten Elementen besteht. Auch das Berufs- und das Erwerbsleben sind eng miteinander verbunden. Ungeachtet dieser Tatsache geht man in der Wirtschaft davon aus, dass Fragen der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsalltag Privatsache sind. Via2 versucht in diesem Bereich zu sensibilisieren, Maßnahmen zu fördern und bei deren Umsetzung mitzuwirken.

Unternehmenspraxis

In diesem Bestreben hat Via2 in der Genferseeregion eine Studie durchgeführt, die aufzeigen soll, wie es um die Praxis der Unternehmen zur Förderung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bestellt ist. Sie wurde dafür unter anderem vom Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann finanziell unterstützt. 265 Unternehmen und öffentliche Verwaltungen (72 aus dem Kanton Genf und 193 aus dem Kanton Waadt) haben geantwortet. Bei der Hälfte handelt es sich um Privatunternehmen mit weniger als 50 Angestellten. 19 % der Unternehmen beschäftigen 250 Personen oder mehr. Das Ergebnis ist nur teilweise befriedigend:

Nur gerade 20% der befragten Arbeitgebenden erklären, ein Programm zur verbesserten Vereinbarkeit von Familien- und Berufsalltag eingeführt zu haben. Die große Mehrheit bietet hauptsächlich Maßnahmen zur Arbeitszeitgestaltung an, doch sind weniger als 10% der Arbeitsplätze Teilzeitstellen. Zwar wurden die Vereinbarkeitsmaßnahmen häufig von der Geschäftsleitung in die Wege geleitet, eine verantwortliche Person wurde allerdings nur vereinzelt eingesetzt. Es ist jedoch unbestritten, dass solche Programme zahlreiche Vorteile bringen und die Motivation und die Zufriedenheit der Mitarbeitenden wesentlich beeinflussen. Die Untersuchung zeigt, dass sich die Arbeitgebenden nicht für die Unterstützung der Familie (Mutterschafts- und Vaterschaftsurlaub, Freistellung für die Betreuung kranker Kinder, Hütedienste usw.) zuständig fühlen. Obwohl 25% der Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen davon ausgehen, dass familienunterstützende Maßnahmen die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben erleichtern würden, bieten weniger als 10% den in ihrem Betrieb tätigen Familienvätern und -müttern Leistungen an, die über das gesetzliche Minimum hinausgehen. 27 Organisationen, darunter 18 Privatunternehmen, geben an, einen Kinderhütedienst anzubieten. Was die Weiterbildung betrifft, so nahmen bei drei von vier Unternehmen höchstens 25% der teilzeitbeschäftigten Mitarbeitenden an den angebotenen Kursen teil. Ferner werden im Karriereplan der betroffenen Person die außerberuflich erlangten Kompetenzen nur von jedem dritten Arbeitgeber berücksichtigt. Falls dies geschieht, geht es meistens um die positive Gewichtung eines Engagements in einem Verein.

Quelle: Zentrallstelle für Familienfragen (ZSFF), Bundesamt für Sozialversicherungen, www.bsv.admin.ch

Bibliografische Angabe:

Concilier activité professionnelle et famille. Enquête sur les mesures proposées aux employées par les organisations publiques et privées de l'arc lémanique. Nadene Canning

Wacker, Sabrina della Palma, Association

Via2, Januar 2005.

Die Studie kann im Internet heruntergeladen werden: www.via2.ch

1. Weniger als ..... Prozent von Müttern und Vätern sind davon überzeugt, dass die Arbeitgebenden ihnen Leistungen anbieten, die über das gesetzliche Minimalniveau hinausgehen.
2. In der Wirtschaft wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als ..... betrachtet.
3. Dazu wurde eine Studie in den Kantonen .... gemacht.
4. An der Studie haben ..... Unternehmen und öffentliche Verwaltungen teilgenommen.
5. Um die verbesserte Vereinbarkeit von Familien- und Berufsalltag bemühen sich lediglich ..... % der Arbeitgeber.
6. Weniger als 10% der Arbeitsstellen werden als .... angeboten.
7. Es gibt ..... angestellte Person in Unternehmen, die für diese Familienfragen zuständig ist.
8. Die Arbeitgebenden fühlen sich für die Familien ....
9. Kinderhütedienst wird zu .... von Unternehmen angeboten.
10. Nur ein Viertel teilzeitbeschäftigter Mitarbeitender nimmt bei .... Unternehmen an den Weiterbildungskursen teil.

Gruppe: Kultur/Freizeit

Irina Maynagasheva (Russland)
Heidi Ortmann (Südafrika)
Helmi (Indonesien)
Varje Sild (Estland)

Thema „KULTUR und FREIZEIT"

Siehe Arbeitsblatt 1 auf der nächsten Seite.

Text zum Arbeitsblatt:

UE Zeit	Phase
Sozialformen *Franz Hohler*	Materialien/Medien

Der Granitblock im Kino

Ein Granitblock aus einem öffentlichen Park hatte lange gespart und wollte mit seinem Geld ins Kino, und zwar hatte er von einem lustigen Film gehört, "Zwei Tanten auf Abenteuer". Er ging also an die Kasse und verlangte fünf Plätze. Zuerst wollte sie ihm die Kassiererin nicht geben, doch da sagte der Granitblock bloss "oho", und schon hatte er die Billette. Er hatte erste Reihe gelöst, weil er seine Brille vergessen hatte. Als sich der Granitblock auf seine fünf Plätze setzte, krachten gleich alle Armlehnen zusammen, und dann fing das Vorprogramm an. Der Granitblock schaute interessiert zu und bestellte in der Pause zehn Eiscrèmes, die er sofort hinunterschluckte. Jetzt fing der Hauptfilm an, und der Granitblock amüsierte sich sehr. Da er an Humor nicht gewöhnt war, musste er schon über jede Kleinigkeit lachen, zum Beispiel wenn eine Tante zur andern sagte, na, altes Haus? Er schlug sich auf die Schenkel und lachte, dass das ganze

Kino zitterte und die Leute durch die Notausgänge flüchteten. Als dann eine Tante der anderen mit dem Schirm eins über den Kopf haute, war der Granitblock nicht mehr zu halten. Er hüpfte jaulend auf und ließ sich auf seine Sessel plumpsen, die sogleich zusammenbrachen, und damit nicht genug, stürzte er durch den Boden des Kinos in einen Keller und konnte den Rest des Films nicht mehr ansehen. Das Kino wurde vorübergehend geschlossen, der Granitblock musste mit einem Lastwagen in seinen Park zurückgebracht werden, und heute langweilen sich schon alle Spatzen, wenn er wieder mit seiner Geschichte von den Tanten kommt und kichernd erzählt, wie eine zur andern gesagt hat, na, altes Haus.

Leticia Marquizo, Deutschlehrerverband Paraguay

Arbeitsblatt 1

1	5 Minuten	***I. Einstiegphase*** **1. Assoziogramm** Was denken die Schüler, wenn sie das Wort **„die Schweiz"** hören? Gleichzeitig macht der Lehrer ein Assoziogramm. **Die Schweiz**	Plenum	Tafelblatt
	10 Minuten	**2. Diskussion** Was gehört zur Kultur? Die Schüler wählen Begriffe aus dem Kasten. Danach wird dann im Plenum diskutiert.	Gruppenarbeit Plenum	Arbeitsblatt 1
		II. Festigungsphase		
	15 Minuten	**3. Diskussion** *Lest Hinweise zum Fernsehprogramm. Welches Programm würdet ihr euch gerne anschauen und warum? Begründet in 2 kurzen Sätzen.*Es wird danach im Plenum diskutiert.	Gruppenarbeit Plenum	Arbeitsblatt 2 *Kopien vom Fernsehprogramm*
		4. Gelenktes Gespräch *Diese Programme sind auf Deutsch. Aber in der Schweiz wird nicht nur Deutsch gesprochen. Seht auf die Karte hier! Welche anderen Sprachen spricht man in der Schweiz? In der Familie spricht man Mundart-Deutsch.* Einfach die Landkarte von Europa hinlegen.	Plenum	Die Landkarte von Europa
		5. Zuordnung Die Schüler sollen dann zuordnen. Welches Wort gehört zu welchem Wort?	Gruppenarbeit Plenum	Arbeitsblatt 3
		6. HV Nationale und traditionale Musik von der Schweiz erkennen lassen. Auf einer Kassette wird eine Musikcollage aufgenommen. Die Schüler sollen sich dann entscheiden, welche Musik zur traditionellen Musik aus der Schweiz gehört.	Partnerarbeit	Kassette und Kassettenrekorder
		III. Anwendungsphase oder Evaluation		
		7. Arbeit mit Texten Die „Nonsense" Geschichte von Franz Hohler lesen lassen. Zum Schluss schreiben die Schüler eine „Nonsense" Geschichte wie der Franz Hohler.	Gruppenarbeit	

Mit Österreich zum Deutschdiplom

Das Österreich-Modul als Bestandteil der LehrerInnenausbildung in Curitiba, Brasilien.

Helga Längauer-Hohengaßner

Die Grundlagen

Den brasilianischen KollegInnen – und nicht nur ihnen – ist bekannt, dass die Universität Curitiba DaF-LehrerInnen mit mehrjähriger Berufspraxis einen Lehrgang anbietet, dessen Abschluss zur staatlich anerkannten Lehrbefugnis führt. Die LehrgangsteilnehmerInnen verfügen alle über das KDS/GDS oder sind MuttersprachlerInnen mit abgeschlossenem Studium – allerdings keinem pädagogischen. Laut brasilianischem Gesetz (9394 / 96) dürfen diese KollegInnen seit 2006 nicht mehr unterrichten, wenn sie nicht eine einschlägige pädagogische Qualifizierung nachholen.

Der von der Sprachabteilung der UFPR in Curitiba angebotene Kurs ist berufsbegleitend und umfasst 540 Stunden. Der zunächst als einmalig geplante Lehrgang wird seit Jänner dieses Jahres aufgrund der großen Nachfrage jedoch schon zum dritten Mal angeboten. - So weit die Fakten. – Doch was hat das alles mit Österreich zu tun?

Die brasilianisch-österreichische Kooperation und wie es dazu kam

Die Evaluierung des ersten Lehrgangs der UFPR ergab, dass ein Fortbildungsmodul zur Landeskunde im Sinne des DACHL-Prinzips wünschenswert wäre. D – Deutschland, A – Austria/Österreich, CH – die Schweiz und L – Liechtenstein sind jene Länder in Mitteleuropa, in denen Deutsch Amts- und Muttersprache des Großteils der Bevölkerung ist. Die allmähliche Entwicklung eines DACHL-Bewusstseins bei DaF-Lehrenden ist dem jahrelangen Bemühen von Bildungsinstitutionen aller genannten Länder zu verdanken.

Aufgrund der von den KursteilnehmerInnen geäußerten Wünsche nahm Professor Soethe von der UFPR Kontakt mit Österreich und der Schweiz auf. Er selbst hatte vor einigen Jahren persönlich an einem landeskundlichen Fortbildungsseminar in Tirol teilgenommen und gewann das Referat für Kultur & Sprache (www.kulturundsprache.at) des österreichischen Bildungsministeriums (bmbwk) – namentlich Frau Trude Höllerbauer - sowie das Zentrum für Österreichstudien im schwedischen Skövde (www.his.se/osterrike) für eine Kooperation. Das viertägige Österreich-Modul umfasste 32 Unterrichtseinheiten und wurde von Gerd Hollenstein und Helga Längauer-Hohengaßner geleitet.

Das Österreich-Modul: Ziele, Inhalte, Organisationsform

Das Österreich-Modul, welches im Juli 2005 auf dem Lehrgangsplan stand, wurde von Gerd Hollenstein und Helga Längauer-Hohengaßner in Vortrags- und Workshopform angelegt.

Mit dem Österreich-Modul verband sich das Ziel der Vermittlung (alltags)landeskundlicher Themen im kommunikationsorientierten und

kooperativ-offenen Unterricht. Im Gegensatz zur bundesdeutschen Alltagskultur, mit der die meisten LehrgangsteilnehmerInnen aus ihrer Zeit als StudentInnen in Deutschland oder durch Verwandtenbesuche vertraut waren bzw. sind, war und ist die österreichische Alltagskultur den meisten nicht aus unmittelbarem eigenen Erleben bekannt. Wenn Erfahrung mit Österreich oder der Schweiz vorlag, so meist in der Form, dass das Land als Tourist/in bereist wurde. Ist der Kontakt mit einem Land und dessen Kultur vorwiegend von Bildern gespeist, die die offizielle Kulturpolitik lanciert und die Tourismusindustrie vermarktet, werden Vorstellungen und Klischees bedient, die natürlich nicht völlig frei erfunden sind, aber doch einer Ergänzung und Relativierung bedürfen. Deshalb sollten die KursteilnehmerInnen zunächst mit einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren eigenen Österreich-Bildern starten.

Die Programminhalte reichten von Basisinformationen zum DACHL-

Konzept und zu Österreich in Quizform über Vorträge zur aktuellen Situation Wiens als „Brückenkopf" zwischen Ost und West seit dem Zusammenbruch des Warschauer Paktes und noch mehr seit der Erweiterung der Europäischen Union nach Osteuropa (ami 2005) und Aktuelles aus Politik, Wirtschaft, Sozial- und Schulsystem bis hin zu der Frage „Gibt es ein österreichisches Wörterbuch? Geschriebenes und gesprochenes Deutsch in Österreich im Vergleich zu Deutschland".

Darüber hinaus setzten sich die TeilnehmerInnen in Workshops mit Themen und Methoden auseinander wie: „24 Stunden Alltag in Wien" (theaterpädagogischer Ansatz), „Jugend in Österreich" (Präsentationskarussell), Tirol und Salzburg (landeskundlicher Stationenbetrieb), „AuslandsösterreicherInnen in Brasilien" (Radioworkshop), Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht – (Schreibwerkstatt), österreichische Literatur seit 1986 (Vortrag / Lesestudio).

Dieses Programm lässt klar erkennen, dass man mit dem Österreich-Modul neben dem inhaltlichen Schwerpunkt auch ein methodisch-didaktisches Ziel verfolgte. Die Bereiche, in denen Sprache und Spracherwerb sich manifestieren, also mündlich / schriftlich und hier wiederum rezeptiv und produktiv wurden zu annähernd gleichen Teilen berücksichtigt. Die Produktorientierung kam besonders im Radioworkshop und der Schreibwerkstatt zum Tragen. Die am häufigsten gewählte Sozialform war jene der Gruppenarbeit im Sinne des kooperativen offenen Lernens.

Das kooperative offene Lernen auf Basis des Daltonplanes von Helen Parkhurst (Popp 1995) versteht sich als ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung autonomen Lernens und eignet sich besonders in leistungsheterogenen Lernergruppen. Selbstbestimmtes Lernen im eigenen Tempo und kooperatives Lernen im Team schließen einander nicht aus, sondern erweisen sich als sehr förderlich für die LernerInnen in fachlicher wie in sozialer Hinsicht. Ein geändertes Rollenverständnis als Lehrer/in ist die logische Konsequenz, allerdings will die neue Rolle als Konzeptentwickler/in, Lernumfeldorganisator/in, Lernberater/in usw. auch erst gelernt sein, erfordert sie doch andere Fähigkeiten und *skills* als die herkömmliche LehrerInnenrolle (Hofmann 2002, 73).

Der Großteil der 17 Diplomanden und Diplomandinnen, die für ihre Abschlussarbeit ein Thema mit Österreich-Bezug gewählt hatten, war so sehr von den Ideen und Zielsetzungen des kooperativen offenen Lernens überzeugt, dass sie für ihre Lehrprobe genau diesen Ansatz auch wählten.

Die Diplomarbeit: Prozedere und Ergebnisse

Der von den österreichischen Dozenten vorgelegte „Leitfaden zur Projektdokumentation" gliedert die Diplomarbeit in drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) und zwölf Stufen.

Die Diplomanden arbeiteten allein bzw. in Teams und sollten in der Vorbereitungsphase ein Konzept erarbeiten, das dem österreichischen Didaktikerteam per Email bis zu einem vereinbarten Termin zugeschickt werden sollte. Die Rückmeldung seitens dieses Teams erfolgte auf Basis der Ziele des „Projektleitfadens" sowie unter Berücksichtigung der von den Diplomanden selbst formulierten Fragen und Wünsche.

Ein Herzstück dieses Projektes stellt das Element der Kooperation auf verschiedenen Ebenen dar. Es wurde von den Diplomanden verlangt, dass sie die Unterrichtsstunde/n mit einer Videokamera aufzeichnen sollten. Zusätzlich war ein/e Fachkollege/in anwesend, um das Unterrichtsgeschehen objektiv-kritisch zu beobachten und Feedback zu geben. Diese Rückmeldung sollte sich gezielt auf jene Aspekte konzentrieren, die die unterrichtende Lehrperson im Vorhinein festgelegt hatte. Etwa: Lehrer/in – SchülerInnen-Interaktion in der Eingangsphase des Unterrichts, Gestik und Mimik beim Geben von Arbeitsanweisungen usw.

SchülerInnen bei der Arbeit an einer der Lernstationen zu Österreich

Möglichst unmittelbar nach dem Lehrauftritt und der gefilmten Unterrichtsstunde sollten die LehrerInnen ihren Unterricht auf Basis der Videoanalysen und des Feedbacks reflektieren, denn die schriftlich zu formulierende Reflexion stellte für die Diplomanden den letzten Teil der Projektdokumentation dar.

Die von dem österreichischen Team mehrfach vergebene Höchstbewertung spricht für die insgesamt außerordentlich hohe Qualität der Arbeiten, die zum Teil auch öffentlich zugänglich gemacht wurden bzw. noch werden.

Projektbeispiele und methodische Anregungen

Wie im Abschnitt „Das Österreich-Modul: Ziele, Inhalte, Organisationsform" erwähnt, wurde seitens des österreichischen Teams versucht, die landeskundlichen Inhalte zu Österreich mit zeitgemäßer Didaktik zu verbinden. Das bedeutete vor allem, den dritten und den sechsten Aspekt der bekannten Lehrerfunktionen: „unterrichten, erziehen, *beraten*, beurteilen, organisieren/verwalten und

innovieren" zu stärken.

Die Diplomandin Dörthe Uphoff hat für ihre Abschlussarbeit, die sie im Rahmen des VI. Brasilianischen und zugleich I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses in Sao Paulo (Juli 2006) unter dem Titel „Stationenarbeit. Jahreszeiten in Österreich" vorgestellt hat, einen Stationenbetrieb konzipiert und ausgearbeitet. Das gesamte, sehr sorgfältig und ästhetisch ansprechend gestaltete Material zu den vier Jahreszeiten/Stationen stellt sie interessierten KollegInnen aus aller Welt zur Verfügung, - abrufbar unter: http://www.his.se/upload/5605/Miteinander06_Osterreich.pdf, Seite 17-20 bzw. unter www.his.se/osterrike (Homepage des Zentrums für Österreichstudien in Skövde). Gehen Sie dort auf "Aktuelles" und dann zum Heft "Miteinander 32". Ab Seite 15 finden Sie eine Einleitung von Gerd Hollenstein, ab Seite 17 den Beitrag von Kollegin Uphoff.

Sabine Plattner vom Goethe-Zentrum in Brasilia hat für ihre Abschlussarbeit das Thema „Feste in Österreich und in Brasilien" gewählt. Das auf Niveau A 2.1 zielende Material behandelt die katholischen Feste A) Weihnachten, B) Silvester & Neujahr sowie C) die Fastenzeit (von Aschermittwoch bis Ostersonntag). Als Methode wählte sie das Präsentationskarussell, dh. dass die Klasse zunächst in drei verschiedenen Gruppen jeweils einen dieser Texte bearbeitet, um schließlich die Hauptaussagen durch Stichwörter und Symbole auf einem Plakat festzuhalten. Nachdem dies geschehen ist, setzen sich neue Gruppen zusammen, in welchen jeweils 2 (oder mehr) VertreterInnen der Texte A, B und C aufeinander treffen. Jede Gruppe macht an jeder der drei Stationen (Plakate) Halt. Diejenigen, die an der jeweiligen Station mitgearbeitet haben, präsentieren nun den anderen die gesammelten Informationen. Die ZuhörerInnen verfolgen aufmerksam die Präsentation und haben die Aufgabe so lange nachzufragen, bis auch ihnen die Inhalte klar sind. Am Ende des „Karussells" war jede/r einmal in der Rolle dessen, der vorträgt und – in diesem Fall – zweimal in der Rolle dessen, der aus den Präsentationen der MitschülerInnen durch aufmerksames Zuhören und Nachfragen lernt.

Das „Präsentatinskarussell" geht auf die Gruppenpuzzlemethode zurück. Diese und andere effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeiten finden Sie in Anne A. Hubers „Kooperatives Lernen – kein Problem" (2004) beschrieben.

Mögliche weitere Kooperationen

Das Referat für Kultur & Sprache bewertet die Kooperation mit der UFPR und ihren AbsolventInnen als äußerst konstruktiv und gewinnbringend für alle beteiligten Personen wie Institutionen. Die bescheidenen strukturellen wie finanziellen Ressourcen des Referates lassen österreichische Aktivitäten in größerem Umfang leider nicht zu. Eine punktuelle, projektbezogene Kooperation wie jene mit der UFPR Curitiba auch mit anderen Partnern in Mittel- und Südamerika zu verwirklichen, ist jedoch ein reizvoller Gedanke. Anregungen und Ideen sind daher herzlich willkommen! Projektideen richten Sie bitte an: gertrud.hoellerbauer@bmbwk.gv.at

TeilnehmerInnen des Österreich-Moduls an der UFPR Curitiba, Juli 2005 bei der Workshoparbeit

Ö-Modul-Absolventin Dörthe Uphoff und Sektionsleiterin (Landeskunde) Susanne Umnirski-Gattaz nach der Präsentation des Stationenbetriebes "Jahreszeiten in Österreich" beim Deutschlehrerkongress in Sao Paulo, 2006.

Literatur:

HOFMANN, Franz und Gerlinde MOSER. *Offenes Lernen planen und coachen.* Linz: Veritas 2002.

HUBER, Anne A. *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit.* Leipzig: Klett 2004.

POPP, Susanne: *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe.* Innsbruck / Wien: StudienVerlag 1995

Helga Längauer-Hohengaßner, Österreich
Lehrerin an der Sekundarstufe II und Fachdidaktikerin für Deutsch an der Universität Salzburg
Koordinatorin für kooperatives offenes Lernen in Salzburg
DaF-Lehrerfortbildnerin des Referates für Kultur und Sprache, bmbwk Wien

Mailadresse: hlh@tele2.at

Der XII. ALEG-Kongress in Havanna, Kuba

Ein Rückblick

Ana María Galbán Pozo

Im Oktober 2003 wurde auf der Generalversammlung der ALEG-Mitglieder, die in Petropolis (Brasilien) stattfand, Dra. Lucía Orquídea Pino Madroñal zur Präsidentin der ALEG gewählt. Damit war vorauszusehen, dass sich der nächste Kongress der Karibik nähern würde.

Bei den Vorbereitungen, die rechtzeitig begannen, wurde Dra. Pino Madroñal an erster Stelle von den anderen Mitgliedern des ALEG-Vorstands der Legislaturperiode 2003-2006 unterstützt. Dazu gehörten Dr. Paulo Soethe (Curitiba, Brasilien) als Vizepräsident, Dra. Neyda Díaz García (Havanna, Kuba) als 1. Sekretärin und Dra. Ana María Galbán Pozo (Havanna, Kuba) als Schatzmeisterin. Von groâer Bedeutung war auch die Mithilfe verschiedener Kollegen der Universität Havanna, wie z.B. von Dr. Orestes Sandoval López, Dr. Iván Muñoz Duthil, M.Sc. Margarita Chiong Castillo, M.Sc. Verónica Valdés Rodríguez, Kay Janke, sowie, der Kollegen Luis Alberto González (ESTI) und Damarys Chiong (Universitur), und von verschiedenen Praktikanten deutscher Universitäten, wie Ulrike Lichtenau, Tanja Hausmann, Anja Kümmel und Florian Scheidt, die sich fleißig der nötigen Aufgaben widmeten, unter Leitung von unserer DAAD-Lektorin, Dra. Sabine Jambon, welcher zweifellos besonderer Dank gebührt, da sie sich vom Anfang an mit ganzer Seele für die Vorbereitungen des Kongresses einsetzte.

Jeder von uns ahnte, dass die Aussicht, einen ALEG-Kongress in der Karibik zu erleben, viele Germanisten anregen würde und tatsächlich war dieser mit 252 Teilnehmern aus verschiedenen Ländern[1] einer der größten ALEG-Kongresse. Die Teilnehmer fühlten sich wie verzaubert, als sie am 13.3.06 im Plenarsaal des Capitolio, einem geschichtsträchtigen Raum, saßen, um an der Eröffnungsfeierlichkeit teilzunehmen. Der heutige Minister für Hochschulwesen und damalige Rektor der Universität Havanna, Dr. Juan Vela Valdés, der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Ulrich Lunscken, der Botschafter der Bundesrepublik Österreich, Johannes Skriwan, der Botschafter der Schweiz Bertrand Louis, die Leiterin der Gruppe Afrika, Lateinamerika und Nahost beim DAAD, Dra. Anette Pieper, der Vertreter des Gründungsbüros des Goethe Instituts in Havanna, Dietmar Geisendorf und die Präsidentin der ALEG, Dra. Lucía Orquídea Pino Madroñal kamen zu Wort. Mit besonderer Aufmerksamkeit wurde der im Anschluss daran gehaltene Vortrag von Dr. Eusebio Leal Spengler gehört, zum Thema „Über das Deutsche auf Kuba", welcher alle Zuhörer ansprach.

[1] 17 aus Argentinien, 1 aus Australien, 34 aus Brasilien, 5 aus Chile, 2 aus Costa Rica, 1 aus Dänemark, 37 aus Deutschland, 1 aus Ecuador, 2 aus Frankreich, 1 aus Großbritannien, 1 aus Japan, 8 aus Kolumbien, 89 aus Kuba, 25 aus Mexiko, 1 aus Nicaragua, 1 aus Niederlande, 3 aus Österreich, 1 aus Peru, 5 aus Portugal, 1 aus der Schweiz, 12 aus Spanien, 2 aus den USA und 2 aus Venezuela.

Das war der Anfang einer bereichernden Woche für die Germanisten Lateinamerikas.

Im Laufe dieser Woche hatten sie Gelegenheit, verschiedene Plenarvortäge zu höchst interessanten Themen zu hören. Da sind folgende zu erwähnen:

- *Berufsbezogen Deutsch lernen – von Anfang an! Überlegungen auf der Grundlage des europäischen Referenzrahmens für Sprachen,* von Prof. Dr. Hermann Funk (Universität Jena)
- *Alexander von Humboldt und die Erfindung Amerikas,* von Dr. Oliver Lubrich (Freie Universität Berlin)
- *Germanistik auf Kuba – Anfänge, Ausbildung, Ausblicke,* von Dra. Lucía Orquídea Pino Madroñal (Universität Havanna)
- *Korpuslinguistik: eine neue Grundlagenwissenschaft für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache,* von Prof. Dr. Erwin Tschirner (Universität Leipzig)

Als Ausgangspunkt wichtiger Diskussionen galten die verschiedenen Hauptvorträge, in denen nicht nur die Bedeutung landeskundlicher, sondern auch literarischer, aber auch methodisch-didaktischer Aspekte thematisiert wurden. Dies ist folgenden Beiträgen zu verdanken:

- *Landeskundliche Kompetenz im DaF-Unterricht. Neue Aspekte einer kulturwissenschaftlich fundierten Landeskunde,* von Prof. Dr. Claus Altmayer (Universität Leipzig)

- *The Working Brain und der Fremdsprachenunterricht - vier Modellierungen spracherwerblicher Prozesse und ihre Bedeutung für Lehr- / Lernarrangements,* von Prof. Hans Barkowski (Universität Jena)
- *Zeit – Räume,* von Prof. Dr. Lutz Götze (Universität des Saarlandes)
- *Vaterländer? Muttersprachen? – Identität und Sprachen in ausgewählten Werken der österreichischen und schweizerischen Gegenwartsliteratur,* von Prof. Dr. Ernest W. B. Hess-Lüttich (Universität Bern)
- *Imaginäre Reisen nach Brasilien in der deutschen Gegenwartsliteratur: Fortsetzung einer Traditionslinie?,* von Dr. Paulo Astor Soethe (Universidade Federal do Paraná)
- *<<Im Walde singen die Tiger...>> - Georg Weerths exotistische Reisebriefe aus Amerika,* von Prof. Dr. Florian Vaâen (Universität Hannover)

Nicht weniger motivierend waren die Semiplenarvorträge der Ex-PräsidentInnen der ALEG MSc. Renate Koroschetz de Maragno *(Interkultureller Dialog in deutschen multinationalen Unternehmen am Standort Venezuela: kulturelles Lernpotential und Entwicklungsperspektiven),* Prof. Dr. Dieter Rall *(Überraschende Literaturbeziehungen: Juan Rulfos Rilke-Übertragungen)* und Dr. George Sperber *(Perry Rhodan – Eine Odyssee im Sprachraum)* und das nicht nur aufgrund der behandelten Themen, sondern weil ihre Präsenz in vielen von uns schöne Erinnerungen an vergangene ALEG-Kongresse und an ihre Gastfreundschaft hervorgerufen haben. Wie man sieht, war die Literatur bei den Semiplenarvorträgen gut repräsentiert. Dazu trug auch unser Vizepräsident Dr. Paulo Astor Soethe (Brasilien) bei, der sich zum Thema *Imaginäre Reisen nach Brasilien in der deutschen Gegenwartsliteratur: Fortsetzung einer Traditionslinie?* äußerte.

Aber der Kongress war durch die Vielfalt der Thematiken geprägt. Daher hatten die Teilnehmer die Möglichkeit unter 9 Sektionen auszuwählen, welche unter Leitung von renommierten Germanisten tagten:

- Sektion 1: Deutsch lehren und lernen im lateinamerikanischen Kontext (Dr. Mario López Barrios und Prof. Dr. Hermann Funk)
- Sektion 2: Interkulturelle Kommunikation (MSc. Renate Koroschetz de Maragno und Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier)
- Sektion 3: 'Las palabras son islas' – Reisen und Schreiben (Dr. Orestes Sandoval López und Dr. Andreas Erb)
- Sektion 4: Schrift und Bild – die alten und die neuen Medien (Prof. Dra. Claudia Dornbusch und Prof. Dr. Florian Vaâen)
- Sektion 5: (Post-)kolonialer Diskurs und Literatur der Migration (Dra. Celeste Ribeiro de Sousa und Prof. Dr. Klaus Scherpe)
- Sektion 6: Angewandte Linguistik (Dr. Cléo V. Altenhofen und Dra. Karen Pupp Spinassé)
- Sektion 7: Kognitive Linguistik (Dra. Neyda Díaz García und Dr. Thomas Wennekers)
- Sektion 8: Translation und Kognition (Dra. Eva Glenk)
- Sektion 9: Literarische Übersetzung und Fachübersetzung von der Praxis zur Theorie (Tito Livio Cruz Romão)

Die Leiter der verschiedenen Sektionen sowie die sehr gut vorbereiteten Vortragenden garantierten den Erfolg der Diskussionen, die auch Anlass zu weiteren Gesprächen in den Kaffee- und Mittagspausen gaben.

Im Rahmen des Kongresses hatten die Teilnehmer auch die Möglichkeit, an verschiedenen thematischen Exkursionen teilzunehmen, wie z.B. den deutschen Spuren in der Altstadt von Havanna zu folgen. Außerdem wurde auch ein vom Goethe - Institut organisiertes kulturelles Begleitprogramm angeboten. Im Kino Payret wurden aktuelle deutsche Filme (*Gegen die Wand (2004), Der Untergang (2004), One Day in Europe (2004)* und *Aus der Tiefe des Raumes ... mitten ins Netz! (2003))* gezeigt. Nicht weniger attraktiv war die Aufführung von Büchners, *Woyzeck'* durch eine Theatergruppe ('Teatro la Fortaleza') aus Cienfuegos im Theater „Bertolt Brecht" und die Fotoausstellung *„Weltsprache Fußball"*, welche am Montag den 13.3.06 im Capitolio eröffnet wurde und die ganze Woche nicht nur die Kongressteilnehmer sondern auch weitere Zuschauer anzog.

Besonders gelobt wurden das Eröffnungskonzert des berühmten Chors EX AUDI in der Basilica Menor am Platz San Francisco de Asis in der Altstadt und das Abschlusskonzert mit dem Organisten Kay Johannsen in der zwischen 1748 und 1789 gebauten Kathedrale von Havanna.

So war die Woche wie im Flug vergangen, trotzdem haben wir unsere Ehrengäste Prof. Dra. Barbara Wotjak und Prof. Dr. Gerd Wotjak, die aus gesundheitlichen Gründen nicht kommen konnten, sehr vermisst. Der heutige Stand der kubanischen Germanistik hat ihnen viel zu verdanken und daher haben sie auch einen groâen Anteil am Erfolg diese Kongresses.

Auf der Abschlussveranstaltung konnte man feststellen, dass die Erwartungen der Teilnehmer erfüllt worden waren, und dass viele - dank des intensiven Erfahrungsaustausches - mit neuen Anregungen nach Hause fahren würden. Darüber brachte die scheidende Präsidentin in Ihrem Abschlussvortrag ihre Genugtuung und Freude zum Ausdruck.

Ana María Galbán Pozo, Havanna, 2006

Zur Situation des DaF-Unterrichts in Chile

Edgardo Tritini

Der Sprachenrechtekatalog der UNESCO

Sprachenrechte des Menschen

1. Jeder Mensch hat das Recht, seine Muttersprache zu erwerben.
2. Jeder Mensch hat das Recht, die offizielle Sprache, oder zumindest eine der offiziellen Sprachen des Staats zu erwerben, der für seine formale Erziehung verantwortlich ist.
3. Jeder Mensch hat das Recht auf spezielle Unterstützung, um Analphabetismus und andere Formen sprachlicher Benachteiligung zu überwinden.
4. Jeder Mensch hat das Recht, Sprachen seiner eigenen Wahl zu lernen.
5. Jeder Mensch hat das Recht auf Freiheit des Ausdrucks in jeder Sprache seiner Wahl.
6. Jeder Jugendliche hat das Recht auf Unterricht der Sprache, mit der er oder seine Familie sich am meisten identifizieren.
7. Jeder Mensch hat das Recht auf Unterricht der offiziellen Sprache oder zumindest einer der offiziellen Sprachen des Staates, in dem er sich ständig aufhält.
8. Jeder Mensch hat das Recht auf Unterricht zumindest einer zusätzlichen Sprache, um seinen sozialen, kulturellen, wissensmässigen und intellektuellen Horizont zu erweitern und das Verständnis zwischen Menschen verschiedener Kulturen und Nationen zu fördern.
9. Das Recht, eine Sprache zu benutzen, sie zu sprechen, lesen oder schreiben, sie zu lernen, unterrichten oder sich Zugang zu ihr zu verschaffen, darf nicht willentlich unterdrückt oder durch Verbote eingeschränkt werden.
10. Es soll Vorsorge getroffen werden, dass diese Rechte den Menschen, auf die sie bisher nicht angewandt wurden, durch Massnahmen der Erziehung in der Familie oder der Gemeinschaft, der Schul- oder Hochschulbildung, der Weiter- oder Erwachsenenbildung gesichert werden.

(aus: Language Policies for the world of the Twenty-first Century. Report for UNESCO.- Agosto 1993. Ed. by World Federation of Modern Language Associations (FIPLV), Seite 41 ff. Übersetzung: Gustavo García Lutz-Montevideo, Uruguay)

Edgardo Tritini und Jochen Dill

Bericht zur aktuellen Lage des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in Chile

Notwendige Einleitung

Vielen Leuten könnte es komisch, übertrieben, sogar romantisch oder schlicht und einfach unnütz erscheinen, den aktuellen Zustand des DaF-Unterrichts in Chile zu recherchieren, denn, wie die meisten chilenischen Deutschlehrer nach mehr als einem Jahrzehnt Erziehungsreform sehr gut wissen, ist die Situation der Fremdsprachenlehrer in Chile (außer der Englischlehrer) nicht die beste.

Jedoch war es tatsächlich die dramatische Lage, die uns (den Chilenischen Deutschlehrerverband AGPA, mit der wertvollen Unterstützung des Goethe Instituts Santiago de Chile) motivierte, eine solche Arbeit anzugehen und zwar nicht mit der Absicht, nur die ständige und fortschreitende Reduzierung des DaF-Unterrichts in unserem Bildungswesen noch einmal zu beweisen, ohne etwas zu unternehmen, sondern zunächst diesen Verringerungsprozess zu quantifizieren, dann seine Ursachen objektiv zu untersuchen und zu bestimmen und schließlich konkrete Aktionspläne zu entwerfen mit der Absicht, diese Situation zu verändern und realistische und wirksame Lösungen für diese Problematik zu finden - all das im Rahmen der Förderung des Plurilinguismus, wie er schon 1993 in

dem von der Unesco abgefassten Erklärungsentwurf über die "Sprachenrechte des Menschen" (siehe oben) etabliert wurde.

1. DaF-Unterricht in Chile vor der Erziehungsreform

Vor der Erziehungsreform sah das Curriculum in den 90er Jahren die Vermittlung von zwei Fremdsprachen vor, eine Pflichtsprache (die normalerweise Englisch war) und eine Wahlsprache (Französisch oder Deutsch). So gab es insgesamt 56 „Schulen mit DaF-Unterricht" im ganzen Land (außer den „deutschen Schulen"), die die in Chile bestehenden unterschiedlichen Schularten umfassten[1]. Diese gab es nicht nur in Santiago, sondern auch in der Provinz, vor allem im Süden Chiles, einem traditionell deutschen Einwanderungsgebiet, wo bis heute der größte Teil der chilenischen Bevölkerung von Deutschen abstammt.

DaF-U in Chile vor der Erziehungsreform

Zahl der Schulen mit DaF-U im ganzen Land: 56,
darunter 27 Privat-, 13 vom Staat subventionierte Privatschulen und 16 Städtische Schulen.

Zahl der Schulen mit DaF-U in Santiago: 25
(12 Privat-, 11 vom Staat subventionierte Privatschulen und 2 Städtische Schulen)

Zahl der Schulen mit DaF-U in der Provinz: 31
(15 Privatschulen, 2 vom Staat subventionierte Privatschulen und 14 Städtische Schulen)

[1] Man kann in Chile heutzutage drei unterschiedliche Schularten vorfinden:
- Statsschulen Schulen (die finanziell vom Staat verwaltet werden),
- Subventionierte Privatschulen (die der Staat teilweise finanziell unterstützt) und die
- Privatschulen (die keinerlei Subvention vom Staat bekommen).

2. Die Erziehungsreform und der Fremdssprachenunterricht

Im Jahre 1996 ändert sich mit dem Inkrafttreten des Regierungsdekrets Nr.40 die Situation: Die Vermittlung von nur einer Fremdprache im Bildungswesen wird festlegt, und Deutsch bzw. Französisch, sind keine Wahlpflichtfächer mehr.

Nach der ofiziellen Meinung des Erziehungsministeriums ist es theoretisch nicht so, weil diese Verordnung sich nicht auf eine bestimmte Fremdsprache bezieht und alle Schulen damit eine größere Entscheidungsfreiheit haben, welche Fremdsprache sie unterrichten möchten. Außerdem hatten die Schulen - so die Regierung - im Rahmen der neuen Reform die Möglichkeit, eine zweite und sogar eine dritte Fremdsprache anzubieten. Aber die Wirklichkeit erwies sich leider ganz anders und Deutsch und Französisch wurden aus wirtschaftlichen Gründen von den Studienplänen der meisten Schulen gestrichen, Englisch blieb als einzige Fremdsprache bestehen. Ausschließlich wirtschaftliche Gründe spielten hierfür eine Rolle, weil in der Pinochet-Zeit im Bereich der Erziehung Marktkriterien als einzige Regeln für die Beschlussfassungen galten, und die Regierungen der "Concertación" folgten - im Rahmen dieser Reform - dieser Politik mit der Einführung der "minimalen Inhalte für die chilenische Erziehung". Diese minimalen Inhalte bestehen darin, aus der Sicht des Marktes erforderlichen Grundkenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Und in diesem Kontext spielt eine Fremdsprache (außer Englisch) keine wichtige Rolle. Deshalb wurden Deutsch und Französisch vom Erziehungsministerium nicht in diesen "minimalen Inhalteskatalog" (zusammen mit anderen Fächern so wie: bildende Kunst, Physik, Chemie, Philosophie, Musik und sogar die Sonderschulung) eingeschlossen und wurden zu Wahlfächern. Schließlich ist es nötig zu erwähnen, dass die Lage des Deutschen und Französischen sich noch mehr verschlechterte, als das Erziehungsministerium eine "Erklärung" zum Regierungsdekrets Nr.40 veröffentlichte, in dem stand, dass jede Schule Deutsch, Französisch oder Englisch als Pflichtsprache frei wählen könnte, das Ministerium empfehle jedoch die englische Sprache.

3 - Die aktuelle Lage des DaF-Unterrichts in Chile nach der Erziehungsreform

Mit der allmählichen Durchsetzung der Erziehungsreform ist die Lage des DaF-Unterrichts in Chile heute sehr kompliziert, denn an den meisten Schulen, an denen vor der Reform DaF unterrichtet wurde, wird es nicht mehr angeboten, und in den besten Fällen ist DaF gerade noch ein Wahlfach mit sehr wenigen Unterrichtstunden. Eine Ausnahme machen bis jetzt noch die „deutschen Schulen".

Durch die Reform wird zur Zeit an insgesamt 17 Gymnasien, Schulen und Hochschulen in Santiago kein DaF-Unterricht mehr erteilt, im Inland insgesamt 27, d.h. 44 Einrichtungen in ganz Chile haben auf den DaF-Unterricht verzichtet.

Gymnasien und Schulen in Santiago mit DaF Unterricht bis 1998: 25
Gymnasien und Schulen in Santiago mit DaF Unterricht heute: 11
Das bedeutet: Abbau des Arbeitsmarkts für Deutschlehrer in Santiago: 56 % (14 Gymnasien und Schulen)

Gymnasien und Schulen in der Provinz mit DaF Unterricht bis 1998: 31

Gymnasien und Schulen in der Provinz mit DaF Unterricht heute: 4

Das bedeutet: Abbau des Arbeitsmarkts für Deutschlehrer in der Provinz: 87 % (27 Gymnasien und Schulen)

D.h.: Abbau des Arbeitsmarkts für Deutschlehrer in ganz Chile: 73,2 % (41 Gymnasien und Schulen)

4. Die Folgen der Erziehungsreform für den DaF-Unterricht in Chile

4.1 - Berufliche Folgen

a) Arbeitslosigkeit zahlreicher Deutschlehrer:

Durch den Verringerung des Arbeitsmarkts um 73,2% ist die Arbeitslosigkeit landesweit die bedeutendste Folge der Erziehungsreform für den chilenischen DaF-Lehrer.

b) Verminderung der Arbeitsstunden und infolgedessen des Einkommens vieler Deutschlehrer:

Da Deutsch seinen Wahlpflichtcharakter verlor und an den meisten Schulen, wo es noch unterrichtet wird, häufig nur als extracurriculares Fach mit wenigen Unterrichtstunden besteht, arbeiten viele DaF-Lehrer weniger und bekommen infolgedessen ein niedrigeres Gehalt als vor der Reform.

c) Prestigeverlust des Studiengangs DaF:

Da DaF ein Studiengang mit einem ohnehin sehr begrenzten Arbeitsmarkt und ohne gute Arbeitsperspektiven ist, verlor er noch weiter an Prestige und an sozialer Anerkennung.

d) Gezwungene Umschulung vieler Deutschlehrer:

Aufgrund der Verringerung des Arbeitsmarkts und der drastischen Reduzierung ihrer Unterrichtstunden sahen sich viele Deutschlehrer zur Umschulung gezwungen, um eine stabile und zumindest halbwegs gut bezahlte Arbeitsstelle zu bekommen. Jedoch sollte hervorgehoben werden, dass diese Umschulung zwei negative Faktoren beinhaltet: sie musste vom DaF-Lehrer selbst, also ohne staatliche Unterstützung finanziert werden; desalb mussten Sie während der Umschulung weiter arbeiten.

e) Erzwungener Wechsel der Berufstätigkeit:

Als eine andere Folge der neuen Regelung wechselten zahlreiche Kollegen und Kolleginnen ihren Beruf: Sie unterrichten nicht mehr, sondern wurden Sekretärinn bei Privatfirmen, Reiseleiter und Reiseleiterinnen in Reisebüros usw., häufig unter schlechteren Bedingungen als in ihrem früheren Arbeitsplatz.

4.2 - Folgen für die Bildung der Schüler:

a) Einschränkung des intellektuellen Horizonts der Schüler:

Die Vorschriften der Reform, die den Fremdsprachenunterricht im Bildungswesen auf eine Fremdsprache begrenzen, stehen in offenem Widerspruch zum Artikel 9 der von der Unesco abgefassten Erklärung der "Sprachenrechte des Menschen".

b) Mangelhafte Vorbereitung der Schüler auf ihr künftiges Arbeitsleben:

Im Kontext einer wachseden Globalisierung der chilenischen Wirtschaft, in dem Chile schon verschiedene Freihandelsabkommen unterschrieb (u.a. mit den USA und der Europäischen Union) und in der nächsten Zukunft unterschreiben wird (u.a. mit Japan und dem Mercosur), bedeutet die Einschränkung der Fremdsprachenvermittlung Nachteile für das künftige Arbeitsleben der heutigen Schüler, denn sie werden nicht gut für die völlige Entfaltung ihrer Fähigkeiten vorbereitet sein.

4.3 - Wirtschaftliche Folgen:

a) Noch einmal Studiengebühren bezahlen:

Worauf wir schon vorher hingewiesen haben: In Chile gibt es Studiengebühren. Infolgedessen waren (und sind noch) alle DaF-Lehrer, die sich umschulen lassen oder ein anderes Studium absolvieren wollen, gezwungen, noch einmal Studiengebühren zu bezahlen, denn diejenigen, die bereits einen Studiengang beendeten, können - nach der jeweils geltenden Gesetzgebung - zur Finanzierung des Studiums - keinen Kredit mehr vom Staat bekommen.

b) Keine Möglichkeit, das chilenische Bafög zurückzuzahlen:

Da bis heute die meisten chilenischen Pädagogikstudierenden aus den unteren oder mittleren sozialen Schichten kommen, mussten fast alle Deutschlehrer Kredite für die Finanzierung ihres Studiums aufnehmen, entweder beim Staat oder bei der Banken und viele von ihnen sind heutzutage, kraft der Folgen der Erziehungsreform, nicht mehr in der Lage, ihre Schulden termingerecht abzuzahlen.

c) Verschuldung und infolgedessen negative Referenzen:

Infolge der zunehmenden Verschuldung wurde und ist gegenwärtig der Ruf vieler Kollegen und Kolleginnen beschädigt, wodurch ein wirklicher Teufelskreis entsteht, denn in Chile ist es heute ohne gute Referenzen sehr schwierig, eine stabile oder gut bezahlte Arbeitsstelle zu bekommen, und ohne so einen Arbeitsplatz ist es unseren verschuldeten Kollegen und Kolleginnen völlig unmöglich, ihre Schulden zu bezahlen.

4.4 - Psychosoziale Folgen:

a) Beeinträchtigung des Selbstbewusstseins der Deutschlehrer und ihrer Schüler:

Erstens entsteht ein Gefühl der Machtlosigkeit, das Empfinden, von der Gesellschaft (und vom Staat) betrogen worden zu sein, denn die Lehrer finden von heute auf morgen, dass ihr Beruf (und sie selbst als Mensch) unnütz sind und dass ihre Berufstätigkeit nicht einmal für ihren Lebensunterhalt ausreicht. Zweitens entsteht ein Minderwertigkeitsgefühl, denn den Schülern wird klar, dass der Erwerb weiterer Fremdsprachen (außer Englisch) nur für die oberen Gesellschaftsschichten ist, was offensichtlich ihr Streben beschränkt

ein besseres Lebensniveau in der Zukunft zu erreichen.

5 - Mögliche Wege zur Überwindung der gegenwärtigen Situation:

a) Gesetzlicher Weg:

Der chilenische Deutschlehrerverband AGPA hat die Absicht, gemeinsam mit anderen nationalen Lehrerverbänden , den Physik-, Chemie-, Philosophie-, Musik-, bildende Kunst-, Sonderausbildungs- und Französischlehrer, demnächst Schritte einzuleiten, um die augenblickliche Situation der von der Reform negativ Betroffenen zu verändern.

b) Werbung für DaF:

In dieserm Zusammenhang muss eine sehr intensive Arbeit geleistet werden, um die öffentliche Meinung und die Behörden von der Wichtigkeit des Deutschen als Fremdsprache zu überzeugen. Diese Aufgabe soll in erster Linie vom Chilenischen Deutschlehrerverband AGPA übernommen werden, aber er sollte dabei unbedingt die Unterstützung der anderen deutschen und chilenischen Einrichtungen bekommen, die derzeit mit der deutschen Sprache und Kultur in Chile zu tun haben. Das bezieht sich vor allem auf die finanziellen Mittel, denn als logische Folge unserer komplizierten Arbeitssituation verfügen die meisten chilenischen Deutschlehrer nicht über genügend Mittel zur Erfüllung einer so wichtigen Aufgabe.

c) Einbezug des DaF-Unterrichts in das kulturelle Angebot chilenischer Einrichtungen:

Trotz der schwierigen Lage des DaF-Unterrichts nach der Reform gibt es in Chile noch zahlreiche Menschen und Einrichtungen, die großes Interesse an der deutsche Sprache und Kultur zeigen, obwohl viele von ihnen oft keine oder nur geringe Mittel oder wenige Kontakte haben, um sich einen Zugang zu ihnen zu verschaffen. Das ist grundsätzlich der Fall bei wenig verdienenden Menschen und mit knappen Mitteln ausgestatteten Einrichtungen (wie beispielsweise Gewerkschaften, Kulturzentren, Bewohner aus den armen Stadtvierteln usw.). Aber wenn Möglichkeiten gibt, erscheint immer eine große Menge von sehr motivierten Leuten. Das zeigt uns z.B. die Erfahrung des Kulturzentrums "Villa Sur", einer sozialen Organisation aus der Gemeinde Pedro Aguirre Cerda in Santiago (die eine der ärmsten Gemeinden von Santiago ist): Dort findet seit mehr als fünf Jahren einmal pro Woche erfolgreich ein kostenloser Deutschworkshop statt, dank der ehrenamtlichen Arbeit verschiedener Deutschlehrer und Mitglieder des AGPA. Das ist auch der Fall der „Caja de Compensación Los Andes", wo mehrmals Deutschkurse für ihre Mitglieder mit großer Akzeptanz angeboten werden. Solche Initiativen entschieden zu fördern und die Durchführung anderer ähnlicher auf konkrete Weise zu unterstützen, wären zweifelsohne eine wertvolle Hilfe, den allmählichen Rückgangs des DaF-Unterrichts zu stoppen und zur Besserung seiner aktuellen Lage beizutragen.

d)Engere Zusammenarbeit mit deutschen und deutsch-chilenischen Einrichtungen:

In Chile bestehen verschiedene deutsche und deutsch-chilenische Institutionen, die in ihrem Arbeitsbereich sehr einflussreich und angesehen sind (z.B. das Goethe Institut und der Deutsch-Chilenische Bund im kulturelen Bereich, der DAAD im akademischen Bereich, die deutschen Schulen im Bildungswesen, Stiftungen wie die Konrad-Adenauer- und die Friedrich-Ebert-Stiftung in der Politik, die Deutsch-Chilenische Handelskammer im wirtschaftlichen Bereich usw.). Dennoch entwickelten sie oft ihre Tätigkeiten auf isolierte Weise, und es wäre empfehlenswert, wenn sie koordiniert und in Zusammenarbeit durchgeführt würden. Die Qualität des Unterrichts könnte auch dadurch erhöht werden, dass die Schulen ausgebildete DaF-Lehrer anstellen. Diese Maßnahme dient auch zur Erweiterung des Arbeitsmarkts für die DaF-Lehrer. Daher ist eine enge Zusammenarbeit der deutschen Schulen mit dem chilenischen Deutschlehrerverband AGPA und den Universitäten, wo Deutschlehrer ausgebildet werden (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Concepción), unerlässlich.

Edgardo Tritini, Chile

Literatur:

COX, Luz. "Deutsch als Fremdsprache in Chile: Vergangenheit und Gegenwart, auch Zukunftsperspektiven? In: *DaF Brücke* 3/2001, 21-24.

LÓPEZ, Mariana. "Deutsch in Chile". In: *Deutschunterricht in den Ländern des Mercosur. Ein Beitrag zum Plurilinguismus im Bildungswesen.* Buenos Aires. Goethe Institut. 1998. 49-53.

COX, Luz. "Anmerkungen zur Erziehungsreform in Chile und ihre Folgen für die Deutschlehrerausbildung". In:*DaF Brücke* 2/2000, 51-52.

MARKT
Materialien aus der Presse zu Themen der Wirtschaft

Werner Schmitz

Seit über 13 Jahren gibt es die Zeitschrift für Deutschlernende mit dem Titel MARKT. Sie wird vom Goethe-Institut herausgegeben und verfolgt zwei Ziele: Zum einen werden Information über Themen aus der Berufswelt aufgegriffen und vertieft, und zum anderen soll – damit zusammenhängend – Fachwortschatz erweitert werden.

Die Zeitschrift wendet sich an

- Teilnehmer von allgemein sprachlichen Deutschkursen, die sich über berufsrelevante Themen informieren oder auf elementarem Niveau Wirtschaftskenntnisse erwerben wollen,
- Lernende und Lehrende in den Bereichen „Wirtschaftsdeutsch" und „Deutsch für den Beruf",
- Studienanfänger aller wirtschaftsbezogenen Studienrichtungen,
- alle Interessierte, die die Wirtschaftspresse und den Wirtschaftsteil der Zeitungen besser verstehen wollen und an
- Berufstätige in deutsch(sprachig)en Unternehmen / Organisationen oder deren Niederlassungen, in Niederlassungen ausländischer Unternehmen im deutschsprachigen Raum oder in lokalen Unternehmen, die mit deutsch(sprachig)en Unternehmen Geschäftsbeziehungen unterhalten (Kunden, Lieferanten, Partner).

Aus mehr als 20 führenden Presseorganen Deutschlands bietet MARKT Deutschlehrern, Deutschlernern und anderen Interessierten eine Zusammenstellung von Materialien zu Schwerpunktthemen aus „Wirtschaft und Gesellschaft", „Unternehmen und Märkte", „Marketing", „Management", „Medien", „Geld und Kapital" sowie „Ökonomie und Ökologie". Die Texte stammen aus Zeitungen, Zeitschriften und Fachmagazinen („Frankfurter Allgemeine", „Süddeutsche Zeitung", „Handelsblatt", „Wirtschaftswoche", „Manager Magazin", „Wirtschaft und Weiterbildung"), sie sind authentisch und hochaktuell. Gleichzeitig aber sind sie so gewählt, dass sie Themen umfassend beleuchten und somit längerfristig im Unterricht einsetzbar sind. Als Textsorten findet man Sachtexte, Berichte, Kommentare, Interviews, Tests, Tipps, Grafiken, Karikaturen; Das Sprachniveau entspricht der Stufe B2/C des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Zu bestimmten Themen werden mehrere Texte zusammengestellt und durch Grafiken, Infokästen oder eigens dazu ausgewählten Karikaturen ergänzt. Der Lehrer kann den einzelnen Text einsetzen oder mit dem didaktisch sinnvoll angeordneten Material eine ganze Unterrichtseinheit bestreiten.

Texte aus MARKT sind nicht nur für den Unterricht „Wirtschaftsdeutsch" bzw. „Deutsch für den Beruf" geeignet. Sie werden mit Erfolg auch in allgemeinsprachlichen Kursen eingesetzt, denn Themen wie „Was macht eine gute E-Mail-Bewerbung aus?" oder „Wie spricht man in Vorstellungsgesprächen über das künftige Gehalt?" betreffen auch diejenigen, die bei der Lektüre einer Tageszeitung gewöhnlich den Wirtschaftsteil überschlagen. Texte mit Tipps zum Telefonieren, zu Besprechungen und Verhandlungen, zum Schreiben von Protokollen oder zur Moderation und Präsentation („Powerpoint: Weniger ist mehr") sind gerade im interkulturellen Kontext wichtig und lassen sich gut in einen kommunikativen, handlungsorientierten Unterricht integrieren.

Besonders hervorzuheben sind das übersichtliche Seitenlayout, sowie der leser- und unterrichtsfreundliche

Umfang der Texte. Fachausdrücke, Umgangssprachliches oder Abkürzungen werden am Seitenrand erklärt. Dazu passt jeweils eine Serviceseite mit nützlichen Internet-Adressen und Literaturhinweisen: hier finden sich zum Beispiel Kurzbewertungen von (Job-) Suchmaschinen oder von Online-Wörterbüchern.

Gelegentlich gibt es Schwerpunkt-Ausgaben, z.B. Ausgabe 25 und 34 „Studieren in Deutschland", Ausgabe 27 „Strukturwandel am deutschen Arbeitsmarkt" oder Ausgabe 36 „Kommunikation".

Die jüngste Ausgabe von MARKT (Nr. 36) befasst sich beispielsweise mit folgenden Themen:

Kommunikationsstrategien / Aktives Zuhören / Handeln / Telefonieren / Gesprächsführung / Umgangsformen / Selbstpräsentation / Führungsstil / Karriere / Assessment Center / Bewerbungsschreiben / Wertewandel / Biomarkt / Tageszeitungen / Powerpoint

[vergrößerte Abb. MARKT 36 Titelseite aus http://www.goethe.de/lrn/prj/mol/deindex.htm)

SCHWERPUNKTTHEMA: Studieren in Deutschland

GOETHE-INSTITUT

DEUTSCH FÜR DEN BERUF

MARKT

MATERIALIEN AUS DER PRESSE

www.goethe.de/markt

13. Jahrgang 2005

abi magazin

Staatliche und private Hochschulen im Vergleich

„Im Durchschnitt sind alle deutschen Hochschulen gut"

AUSGABE 34

Inhalt

Schwerpunktthema

Private Hochschulen erleben seit Mitte der neunziger Jahre einen regelrechten Boom. Die nichtstaatlichen locken mit kurzen Studienzeiten, guter Ausstattung und einem easy Einstieg in den Job. Das kommt an. Auch wenn die Zahl der Studierenden im Vergleich zu der an staatlichen Einrichtungen noch immer sehr gering ist, schreiben sich jährlich mehr junge Menschen dort ein. Der Nachteil: Die Privathochschulen verlangen häufig viel Geld für die akademische Ausbildung. Bildung gibt es an den staatlichen Einrichtungen (noch) gratis und in der Forschung sind sie schwer zu schlagen.

MARKT –LEXIKON

Jeweils in der Heftmitte befindet sich das „MARKT –LEXIKON": Hier erklärt Prof. Dr. Dietmar Krafft (Universität Münster) eigens für MARKT- Leser – in leicht verständlicher Sprache und oft anhand von praktischen Beispielen und/oder Grafiken - Fachbegriffe, und zwar jeweils auf zwei Seiten zum Ausschneiden und Sammeln. Aufgrund der großen Nachfrage wurden 185 Begriffe kürzlich in Buchform als MARKT LEXIKON WIRTSCHAFT (W. Bertelsmann Verlag) publiziert.

MARKT ONLINE

Ergänzt wird MARKT durch MARKT ONLINE: Auf den Seiten www.goethe.de/markt werden ergänzende Informationen zur Zeitung MARKT zusammengestellt, Unterrichtsvorschläge (Arbeitsblätter) für Lehrende und interaktive Übungssequenzen für Lernende angeboten.

Außerdem gibt es Beispielartikel für die Kategorien „Praxistipps zu Alltagsroutinen" (Vorstellungsgespräche, Besprechungen, Verhandlungen, Telefonieren etc.), „Arbeitstechniken" (Brainstorming, Mindmapping etc.) und „Weiterbildung / Fachwissen" (Global Sourcing etc.).

Schnellen Zugang zu den Originalquellen der in MARKT verwendeten Zeitungs- und Zeitschriftenartikel findet man über die Link-Liste, womit gleichzeitig das Textangebot erweitert wird und ständig aktuell ist.

Lehrende finden zusätzlich Unterrichtsvorschläge (Arbeitsblätter) zu den Bereichen Landeskunde (Business-Etikette, Umgangsformen, interkulturelle „Fettnäpfe") und Kommunikation (Gesprächsführung, Fragtechnik), die sich jeweils auf bestimmte MARKT- Artikel beziehen. Hilfreich sind die Angaben, mit welchen Zielgruppen (Studierende/ Berufstätige) und auf welchem Niveau (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) die Aufgaben erfolgreich eingesetzt wurden.

Ständig ausgebaut wird das Angebot an Übungssequenzen für **Lernende**: Interaktiv und oft im Zusammenhang mit verschiedenen MARKT- Artikeln werden Wortschatz., Redemittel usw. zum Beispiel zu folgenden Themen trainiert: Jobwechsel, Soft Skills, Motivation, Leben und Arbeiten in der Zukunft, Frauen im Beruf, Erfolgreiche Messebeteiligung, Teamarbeit, Bewerbungsgespräche, Bewerben im Internet.

Alle Übungen und Aufgaben wurden von erfahrenen Lehrkräften eigens für MARKT ONLINE entwickelt und erprobt; seit 2005 ist MARKT ONLINE in das Portal „Deutsch für den Beruf" integriert.

MARKT:
www.goethe.de/lrn/prj/mol/deindex.htm

MARKT LEXIKON:
www.goethe.de/lrn/prj/dfb/leh/lit/deindex.htm

MARKT ONLINE:
www.goethe.de/markt

Portal: Deutsch für den Beruf:
www.goethe.de/beruf

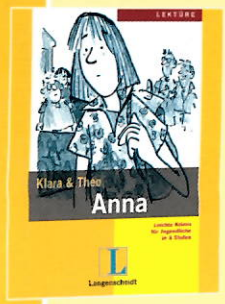
Kontakt: Dr. Werner Schmitz

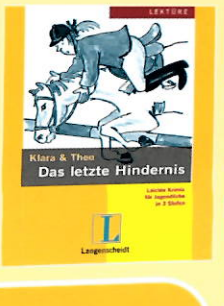
Goethe-Institut Zentrale München, Bildungskooperation Deutsch

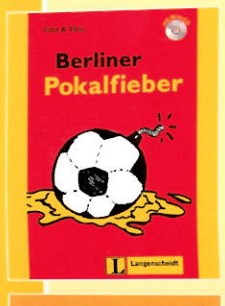
werner.schmitz@goethe.de

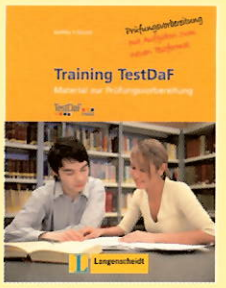
Langenscheidt

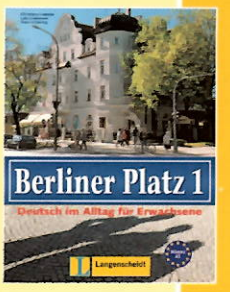
Langenscheidt-Jubiläumsjahr 2006

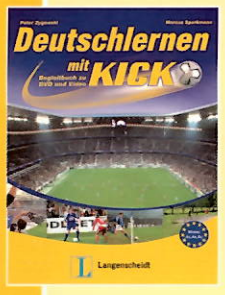


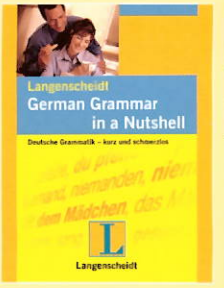


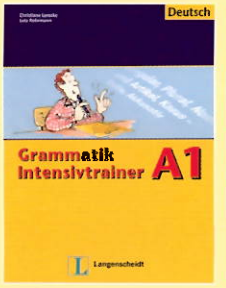


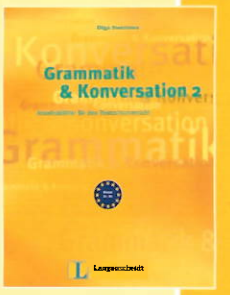


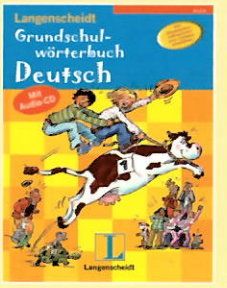












www.langenscheidt.de

Deutschkurse

Jugendsommerkurse

Fortbildungsseminare

Deutsch für alle Fälle

Die Goethe-Institute in Deutschland bieten Deutsch für jede Altersgruppe, für jedes Niveau und mit allen international anerkannten Prüfungen:

- Lernen Sie effektiv und erfolgreich Deutsch an den 13 Goethe-Instituten und erleben Sie Kultur, Freizeit, Land und Leute.
- Unsere Sommerkurse sind für Kinder und Jugendliche eine gute Kombination aus Spiel, Spaß, Sport und Deutsch lernen mit Rundumbetreuung.
- Für Lehrer und Fortbilder sind unsere Seminare eine ideale Möglichkeit, Deutschkenntnisse zu intensivieren, sich in Methodik weiterzubilden und Deutschland kennen zu lernen.
- Mit unserem Angebot an Fernunterricht und Blended Learning lernen Sie flexibel von Zuhause aus, persönlich betreut oder kombiniert mit einem Intensivkurs in Deutschland.

Information und Kontakt: Goethe-Institut Buenos Aires
Tel. (011) 4311 8964 int. 225
E-mail: cursos@buenosaires.goethe.org

www.goethe.de/alemania

GOETHE-INSTITUT